



Expedición Lenguaje por el páramo de Sumapaz: Una experiencia político - pedagógica de Educación Rural

Pontificia Universidad Javeriana
Maestría en Estudios Latinoamericanos
Bogotá, Colombia
2017

Expedición Lenguaje por el páramo de Sumapaz: Una experiencia político - pedagógica de Educación Rural

Diana Marcela Delgado Micán

Trabajo de investigación presentado como requisito parcial para optar al título de:

Magister en Estudios Latinoamericanos

Directora: **Sheila Grunner**

Doctora en Educación

Profesora Asociada, Universidad de Algoma, Canadá

Pontificia Universidad Javeriana

Maestría en Estudios Latinoamericanos

Bogotá, Colombia

2017

A mis abuelos y abuelas que permanecen en la inmensidad del páramo.

Agradecimientos

Quisiera escribir estas palabras a manera de caligrama en espiral. Allí se confundirían las letras de los nombres de todos aquellos y aquellas que contribuyeron en esta maravillosa tarea de recuperar una experiencia de la que hoy todavía aprendo. Entonces, sin el ánimo de jerarquizar porque cada quien me brindó lo mejor de sí para poder terminar hoy una tarea que cumplimos con mucho compromiso, debo decir gracias...

A mi madre por enseñarme a amar, que es lo mismo que vivir con pasión.

A la comunidad sumapaceña, que siempre me abre las puertas a la inmensidad del páramo con una sonrisa.

A Alfredo Díaz por ser un gran maestro, amigo y compañero quien, con la sencillez profunda del campesino, me ha guiado por un territorio que he logrado recuperar como parte de mi memoria e historia.

A Daniel y a Felipe, por acompañar la realización de este trabajo con todo su carisma, sonrisas y afecto.

A Fabio y a Fredy por apoyarme siempre en las tareas que emprendo.

A Nancy y a su familia, por permitirme entrar a su casa y acogerme en todo este proceso.

A Rodolfo por ser paciente en la tarea de acompañar esta investigación hasta el último minuto con compromiso y dedicación.

A mis amigas Julieth, Natalia y Camila por fortalecer nuestra energía femenina.

A mis compañeros y compañeras del Colegio Rural José Celestino Mutis, quienes enamorados/as de la Educación Rural han inspirado muchas de mis reflexiones.

A Sheila Grunner, quien con mucha comprensión orientó el desarrollo del trabajo. Sus aportes fueron fundamentales para alcanzar esta meta.

A todas las campesinas y campesinos de Colombia y del mundo. Nos mantenemos en la lucha porque la tierra debe ser de quien la trabaja.

A las maestras y maestros que me han inspirado con su ejemplo de dignidad.

Resumen

Esta investigación sistematizó la experiencia denominada “Expedición Lenguaje por el páramo de Sumapaz 2011-2013” llevada a cabo en el Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela. Su objetivo principal fue comprender cómo se construyen saberes pedagógicos en la educación rural. Así, desde la perspectiva teórica de las Epistemologías del Sur, buscó reconocer la importancia de los saberes campesinos que se construyen a partir de la reflexividad de las comunidades en sus territorios. Enmarcada en el campo de conocimiento de la pedagogía, específicamente la crítica, buscó aportar elementos para enriquecer propuestas epistemológicas desde el sur, en relación con el pensamiento emergente latinoamericano. En ese sentido, asumió la sistematización de experiencias como modalidad investigativa y propuesta metodológica, reconociendo que en las prácticas hay saberes que deben ser investigados y puestos en diálogo con otras formas de acceder al saber y al conocimiento. Por ello, la reconstrucción de la experiencia por medio de un relato que iba adquiriendo complejidad a través de la comunicación constante con los participantes de la práctica pedagógica, la base empírica y las elecciones conceptuales y metodológicas; llevó a una interpretación crítica de la experiencia, de modo que fue posible entender los aprendizajes que surgieron durante todo el proceso. Se comprendió entonces que las relaciones entre saber disciplinar, saber campesino y contexto dieron lugar a la emergencia de un saber pedagógico con importante connotación política. Éste permitió la creación de estrategias político - pedagógicas, que hoy demuestran la viabilidad en la construcción de propuestas alternativas de educación rural en pro de la defensa de la vida en todas sus manifestaciones y la permanencia de las comunidades en sus territorios.

Palabras clave: Educación rural, saberes campesinos, saber pedagógico, sistematización de experiencias, práctica político pedagógica, educación popular.

Abstract

This study is based on a systematization of the experience called “Expedición Lenguaje por el páramo de Sumapaz 2011 – 2013” carried out in the Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela. The main objective was to investigate how pedagogical knowledge is constructed in rural education. From a perspective informed by Epistemologies of the South, I sought to uncover the importance of peasant knowledge which has been constructed through reflections by communities in their territories. Framed within the field of pedagogy, specifically critical pedagogy, I sought to provide elements which could enrich epistemological proposals from the south, related to emergent Latin American thought. In this sense I utilized a systemization of experiences as a research mode and methodology, recognizing that in methods lies knowledge, which should be investigated and put in dialogue with other forms of accessing local learning and wisdom. Therefore, reconstructing an experience through a story which became increasingly complex through the constant communication of the participants involved in the pedagogical method and the empirical base, allowed for a critical interpretation of the experience. As such it was possible to understand the elements of learning which occurred throughout the process. It was understood that the relationship between scientific knowledge, peasant knowledge and context, gave rise to the emergence of a pedagogical understanding with an important political connotation. This allowed for the creation of strategies of political pedagogy, which today demonstrate the viability of constructing alternative rural education proposals aimed at protecting life in all its forms, and the permanence of the communities within their territories.

KEY WORDS: Rural education, peasant knowledge/wisdom, pedagogical knowledge, systemization of experiences, political-pedagogical methods, popular education.

Contenido

Agradecimientos	XIII
Contenido	XVI
Abreviaturas	XIX
Introducción	1
Objetivos	14
1. MARCO CONCEPTUAL Y METODOLOGICO	15
1.1 <i>Comunidades de práctica, una explicación de la escuela</i>	15
1.2 <i>Las Epistemologías del sur en diálogo con las Pedagogías críticas</i>	19
1.2.1 <i>Las Epistemologías desde el sur</i>	20
1.2.2 <i>Las Pedagogías críticas</i>	23
1.3 <i>La sistematización de experiencias como modalidad de investigación</i>	28
1.3.1 <i>Metodología.</i>	28
1.3.2 <i>Método y técnicas.</i>	34
2. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA: SUMAPAZ, POR LA DEFENSA DEL TERRITORIO	42
2.1 <i>El espacio</i>	42
2.2 <i>Resistiendo la embestida.</i>	45
2.3 <i>Por las soberanía territorial.</i>	51
2.4 <i>La rebelión de las ruanas.</i>	53
3. “EDUCAR PARA LA VIDA CON LIBERTAD”	57
3.1 <i>Saberes en movimiento</i>	57
3.2 <i>Semillas para una educación del campo</i>	62
3.3 <i>“Póngale cariño al monte”</i>	70
3.4 <i>“Donde la verdad vuelca su urna”</i>	78
4. “LA EXPRESIÓN DE LA VOZ CAMPESINA”	86
5. APRENDIZAJES Y RECOMENDACIONES	95
5.1 <i>Aprendizajes</i>	95
5.2 <i>Recomendaciones</i>	99

ANEXO 1	102
RECONSTRUCCIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA: CAMINO A LA UTOPÍA (2011-2013)	102
<i>Inicia una expedición: Interpretando la escuela sumapaceña (2011)</i>	103
<i>Caminando el territorio: De la escuela a la comunidad campesina (2012)</i>	117
<i>Desde los confines del páramo: ¿Cómo relacionarse con el escenario nacional? (2013)</i>	125
Anexo 2	132
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y FUENTES DE INFORMACIÓN	135

Abreviaturas

ILSA	Instituto Latinoamericano de Servicios Legales Alternativos
GCJCV	Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela
MEN	Ministerio de Educación Nacional
PIER	Proyecto Institucional Educativo Rural
PND	Plan Nacional de Desarrollo
RCH	Reconstrucción Colectiva de la Historia

Introducción

La profundización de las políticas neoliberales en América Latina, con su realización a través de los programas de gobierno, afectan cada vez más a las comunidades que habitan los diferentes territorios de dichos países. En el caso de las sociedades campesinas se observa una afectación aun mayor, pues dentro de los planes de desarrollo gubernamental, existe una predilección hacia el impulso y fortalecimiento de las formas de vida urbana, ya que es en ellas donde se potencian en su mayoría las prácticas de consumo de las mercancías ofrecidas, en favor de la ampliación del actual modelo económico.

En el campo, esta política dirige su atención en la creación de agroindustrias y la entrada de empresas multinacionales que conciben la tierra desde una perspectiva instrumental, de modo que la agricultura a pequeña escala se ve afectada, en tanto no puede competir en las estructuras de mercado impuestas, por lo que los pequeños agricultores se ven obligados a trabajar para estos grandes monopolios. Así, se acondiciona la privatización de la tierra a manos de pocos propietarios, descolectivizando la titulación de las mismas y propiciando “la creación de un mercado de tierras más flexible y activo”. (Kay, 2001, p.395).

Desde una perspectiva epistemológica, estas políticas conducen a que los saberes, constituidos a partir de la relación estrecha con el territorio, pierdan relevancia en la medida en que se encuentran fuera de su contexto de creación. Por lo tanto, el campesinado, expulsado a las ciudades, es subestimado debido a que dicho saber no encuentra realización en el ejercicio de las labores propias de la vida en estos lugares, ya que entra en tensión con el denominado saber *universal*.

Cristóbal Kay en “*Los paradigmas del desarrollo rural en América Latina*”, afirma que “la economía política de los países latinoamericanos se ha visto cada vez más afectada por el paradigma neoliberal que se concentra al menos en cinco áreas principales: gestión fiscal, privatización, mercado de trabajo, comercio y mercados financieros” (Kay, 2001, p. 388). Entonces, puede decirse en relación con los saberes y la educación, que las áreas de interés de dicho modelo económico han instrumentalizado profundamente su naturaleza y objetivos, haciendo que éstos funcionen como un medio para garantizar la acumulación de riquezas.

De ahí que en países como Colombia, donde todavía persiste una distribución inequitativa de la tierra, las políticas educativas sean la materialización del paradigma económico en el terreno social. En este sentido, el neoliberalismo en materia educativa en primera instancia sugiere que la escuela, como institución heredada de la modernidad, ha de contribuir con la transmisión de los valores comunes a todos los ciudadanos en aras de sustentar la equidad. Lo que para la lógica del mercado, se traduce en promover el desarrollo de prácticas y contenidos homogeneizadores en todos los contextos (Serrano, 2007).

Concebida así, la escuela rural se aleja de las necesidades que las comunidades campesinas tienen en sus territorios, pues al propagar la idea de que la educación es neutral, el conocimiento –ahora hecho mercancía en el mundo del capital- es una reproducción abstracta de experiencias que alejan a los sujetos de sus realidades concretas. Los llevan a leer sus propias realidades bajo unas lógicas netamente económicas. Estos procedimientos se cristalizan a través de políticas educativas que argumentan su ejecución a partir de la idea del mejoramiento de la *calidad*, sin aclarar en sus objetivos a qué se refieren con este concepto o relacionándolo únicamente con el acceso y permanencia en las instituciones educativas oficiales.

Así las cosas, una de las políticas implementadas por el Ministerio de Educación Nacional se realiza a través del Proyecto de Educación Rural (PER) que se inició a partir del año 2006. Este proyecto, financiado mediante un acuerdo de préstamo con el Banco Mundial, busca atender principalmente el problema de la cobertura educativa en

estas zonas de difícil acceso y asegurar que los jóvenes obtengan las competencias necesarias para desarrollar la producción en sus territorios (MinEducación, 2013).

Para el caso del Distrito Capital, siguiendo la ruta planteada por el Ministerio de Educación Nacional, la Secretaría de Educación de Bogotá puso a disposición de los colegios rurales la propuesta de *Aprendizajes Productivos*. Dicho enfoque planteaba el fomento de una educación que, a juicio de sus promotores, cuenta con un énfasis en la dimensión productiva desde lo económico, lo actitudinal y lo intelectual.

La metodología de Proyectos Pedagógicos Productivos es presentada como una estrategia por medio de la cual los jóvenes de los colegios rurales pueden materializar iniciativas de orden económico. Así, para Ramírez

(...) si se involucra la escuela en el escenario de la producción económica, también es consecuente preguntarse sobre el papel que puede jugar en la formación de proyectos de vida de los y las estudiantes en sus propios contextos y sobre el mejoramiento de los escenarios de vida en el marco de un desarrollo sostenible. (Ramírez, 2004, p. 26)

En este sentido, plantear el problema del desarrollo sostenible en la producción económica como eje de la reflexión y acción pedagógica, pasa porque los Proyectos Pedagógicos Productivos generen procesos de formación que desemboquen en la formulación de alternativas de trabajo en el campo. Así, se responde a los propósitos de orden ministerial, obviando el hecho de que actualmente el modelo económico cierra las posibilidades empresariales a los pequeños agricultores, por cuenta de la proliferación de grandes proyectos agroindustriales en los territorios (Fajardo, 2014).

Entonces, con el argumento de buscar soluciones a los problemas del contexto, las prácticas enmarcadas en el enfoque de *Aprendizajes Productivos* están orientadas hacia la formación en el mayor número de competencias posible en los niveles de interpretación, argumentación y proposición. Se afirma que los egresados podrán, según Ramírez, desenvolverse en diferentes situaciones de la vida cotidiana.

No obstante, a pesar de presentar una propuesta bien organizada en términos pedagógicos, estas aspiraciones no se distancian de los planteamientos de unas políticas económicas de turno en la medida en que pasan por alto problemas estructurales del campo, en relación con la falta de apoyo gubernamental a las iniciativas económicas de orden agrícola que puedan beneficiar a los/as campesinos/as. Esto lleva a pensar que dichas propuestas pedagógicas se encuentran en consonancia con la idea de una educación rural en favor de los planes nacionales de desarrollo (PND), puesto que no cuestionan de fondo la instrumentalización de los territorios en favor de la acumulación en favor de unos pocos.

La ley general de educación, en relación con la Educación Rural y Campesina, sostiene:

Esta modalidad promueve un servicio de educación campesina y rural formal, no formal e informal, con sujeción a los planes de desarrollo respectivos. Comprende especialmente la formación técnica en actividades agrícolas, pecuarias, pesqueras, forestales y agroindustriales que contribuyan a mejorar las condiciones humanas, de trabajo y la calidad de vida de los campesinos. Fuente: Ley 115 (Perfetti, 2003, p.189).

En este sentido, si la educación rural debe tener “sujeción” a los planes de desarrollo, resulta útil referenciar el estudio de Darío Fajardo acerca de *Los componentes agrarios del Plan Nacional de Desarrollo 2010 – 2014* en el período de Juan Manuel Santos. Allí, el autor logra evidenciar que en dicho plan la participación de la ruralidad es netamente instrumental. Propende por ser “competitiva” a pesar del detrimento de las condiciones de vida de las comunidades que la habitan, aun cuando se argumente que es en su beneficio. En palabras de Fajardo (2014)

El Plan considera a los campesinos solo como eventuales aportantes de tierras y mano de obra en procesos de articulación a proyectos empresariales, orientados por grandes inversionistas. Al proponer la promoción de esquemas de gestión de riesgo, el texto hace referencia a las “rigideces de las UAF (Unidades Agrícolas Familiares)” (...) Esta perspectiva propiciaría entonces la “empresarización” de las agriculturas

campesinas, en aras de una mejor utilización de las tierras en las cuales actualmente se localizan. (Fajardo, 2014, p.5)

Las propuestas educativas en el marco de estos objetivos, van en contra de la vida misma y de la persistencia de las comunidades en sus territorios, en la medida en que el campesinado deja de ser protagonista y formulador de sus propios planes de vida. Planes que buscan un mayor acceso a la educación, a la salud, al empleo digno, a un ambiente sano y a la posibilidad de ejercer sus derechos políticos, económicos, sociales y culturales con autonomía. Sin embargo, las políticas estatales en el terreno educativo, refuerzan la idea del/la campesino/a como un ente al servicio de los intereses económicos de las macro empresas.

En este orden de ideas, analizando el caso específico de Sumapaz y más claramente del *Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela (GCJCV)* donde se implementó la propuesta pedagógica de *Aprendizajes Productivos*, se observa que precisamente en consonancia con la discusión sostenida hasta el momento, el páramo se encuentra amenazado por la llegada de empresas multinacionales en el marco de la lógica gubernamental expresada en los PND.

Multinacionales como EMGESA (ILSA, 2014), interesadas en la extracción minera y en la construcción de hidroeléctricas, con sus intervenciones en el ecosistema de páramo, incrementarían los niveles de contaminación y consecuentemente afectarían la vida de las comunidades que allí habitan. Esto, sin que pueda vislumbrarse una alternativa contundente a estas problemáticas por parte de la escuela.

Por el contrario, en el periodo de 2010 a 2013, que corresponde al tiempo de esta investigación, el GCJCV asumió oficialmente la propuesta del MEN a través del enfoque de *Aprendizajes Productivos*, en cabeza de una Dirección Local de Educación que de acuerdo con los intereses gubernamentales esbozados, influyó administrativamente en la separación entre la escuela y la comunidad educativa. Dicha gestión dificultó el desarrollo de prácticas pedagógicas que promovieran la construcción de un proyecto educativo pensado desde, por y para la pervivencia del campesinado en su territorio.

Entonces, la educación agropecuaria brindada en el colegio que suponía un punto de partida en la propuesta pedagógica de Ángel Ramírez, cumplía ingenuamente con unos objetivos hegemónicos de orden económico.

En contraposición con este enfoque educativo limitado a una visión técnica y bajo la premisa de que la educación juega un papel fundamental en la dignificación de las comunidades campesinas, en el mismo colegio GCJCV se llevó a cabo una práctica pedagógica que desde la asignatura de lenguaje le apuntó a valorar los saberes campesinos y entre otros aspectos, a cultivar en los niños y jóvenes un espíritu consciente de su responsabilidad con la historia de su región.

Los/as jóvenes campesinos/as que hicieron parte de este proceso entre los años 2011 y 2013 (de grado noveno a grado undécimo), en el marco de las propuestas de la clase de lenguaje, realizaron actividades tales como noticieros, obras de teatro, reportajes, redacción de distintos tipos de texto (noticias, ensayos, reseñas críticas, poemas, cuentos, guiones radiofónicos) relacionados con las situaciones cotidianas de su territorio.

Estas creaciones sugirieron el nacimiento de un proyecto de área que en la época se denominó "*expresiones libres a través de los medios de comunicación*", en el que se incluía la organización de un periódico mural, una emisora y talleres de redacción, entre otras actividades. Este proyecto tuvo repercusión en todos los grados de la sede A del colegio, dinamizando dichos espacios para que todos/as los/as jóvenes pudiesen publicar sus textos y demás creaciones.

Además de esto, el área de humanidades del colegio, distribuida en diferentes sedes del mismo, potenció en la sede Tunal Alto y La Unión, procesos de creación a partir de la reflexión sobre el lenguaje y su dimensión creadora. En el caso de La Unión se trabajó una actividad institucional de gran acogida y participación comunitaria denominada "*Expedición Lenguaje*" en donde convergía la música campesina colombiana, la creación poética, el canto, la comparsa, la lectura y la escritura.

Por su parte, en la sede Tunal Alto se llevó a cabo un proyecto denominado "*Pacificarte: Proyecto artístico integral para la paz y la felicidad.*" liderado por el profesor Giovanni Quiceno, que en consonancia con la idea de que la educación campesina debía pasar por procesos distintos a los que en su enfoque asumía el colegio, defendió la idea de que "el arte es el medio más eficiente para lograr la paz al generar felicidad." (Quiceno, 2015, p.3).

Estas prácticas de corte humanista, vislumbraron que la escuela rural debe ser "uno de los pocos escenarios aún vigentes que tiene el desafío de dar voz a las culturas rurales silenciadas y absorbidas por la dinámica de los esquemas culturales hegemónicos" (Rivera, 2015, p.107) y más allá de "dar voz", debe permitir la posibilidad de plantearse nuevos retos incluso para las sociedades urbanas.

Se buscó entonces potenciar procesos de pensamiento en los estudiantes, de modo que la formación no respondiera únicamente a la dimensión productiva del aprendizaje, sino que permitiera a su vez reparar en la importancia de la autonomía en la toma de decisiones, la búsqueda del arte, de la filosofía, de la ética y la política en la comprensión del mundo a través de la complejidad del lenguaje.

De este modo, se entiende que revitalizando la cultura campesina y los procesos de creación colectiva, es posible fortalecer el tejido social tan necesario para la pervivencia de estas comunidades en sus territorios. En oposición a su instrumentalización por parte del capital.

El ejercicio educativo llevado a cabo en la sede La Unión GCJCV, quiso brindar nuevos significados a las prácticas escolares que se construyen a partir de las relaciones entre saberes campesinos, saberes disciplinares y contexto. Así, el estudio de dichas relaciones constituyó uno de los objetivos específicos de esta investigación, con el fin de enmarcar las prácticas en una perspectiva pedagógica crítica, transformadora y humana que permitiera comprender las amenazas que sufre el campesinado en su territorio y la necesidad de protegerlo.

De acuerdo con (Niño E., 2017) en su investigación relacionada con la historia 'debida' y prácticas pedagógicas del maestro Alfredo Díaz; las situaciones administrativas y

comunitarias particulares del Sumapaz afectan la permanencia de los/as maestros/as en el territorio. Esto impide que haya procesos regulares de investigación de las prácticas pedagógicas, por lo que resulta fundamental contribuir con propuestas investigativas que visibilicen las valiosas experiencias de los/as maestros/as de la región y en general de las zonas rurales del país. Prácticas que como lo sustentarán los autores, deben nutrirse de marcos epistémicos que resalten la importancia de la experiencia humana en la comprensión de las diferentes dimensiones de la sociedad.

Agregado a esto, el trabajo de (Serrano, 2007) muestra que es innegable el desinterés del Estado Colombiano hacia la implementación de políticas educativas que beneficien la educación del campo. Situación que se debe al modelo económico implementado por los gobiernos nacionales de corte neoliberal en los últimos años. “Estos pobres del campo en regiones ligadas a megaproyectos, zonas mineras o latifundios, son vistos como una amenaza para el desarrollo agroindustrial, en cuanto potenciales mercenarios de bandas paramilitares o grupos insurgentes.” (p.151). Esto implica que las propuestas educativas emergentes en la ruralidad deben ser estudiadas y visibilizadas para aportar elementos epistemológicos, pedagógicos y políticos de reflexión, en torno a las formas de contrarrestar el desplazamiento por despojo.

Por esta razón, entendiendo las dificultades que aquejan a la educación rural en Colombia, que no son muy diferentes de las que se padecen en toda Latinoamérica, esta investigación dentro de sus objetivos específicos contó con uno que se propuso brindar elementos de reflexión, para entender un poco más las causas políticas que se vinculan con la falta de propuestas educativas que desde el Estado promuevan el desarrollo rural en favor de sus habitantes. Esto con el fin de contribuir desde lo local con el desarrollo de propuestas pedagógicas propias, construidas en y para la región, en el marco de la pedagogía crítica. Por lo tanto, la pregunta orientadora es la siguiente: ¿Cómo se construyen saberes pedagógicos en la educación rural a partir de “Expedición lenguaje por el páramo de Sumapaz”: una práctica pedagógica (2011-2013) en el Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela?

En este orden de ideas, con el fin de entender el proceso que condujo a la emergencia del saber político-pedagógico a lo largo de la práctica en diferentes momentos, el objetivo planteado se definió así: Comprender cómo se construyen saberes pedagógicos en la educación rural a partir de “Expedición lenguaje por el páramo de Sumapaz”: una práctica pedagógica (2011-2013) en el Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela.

Por lo tanto, se asumió la propuesta de (García, 2006) quien sustenta que al asumir un “marco conceptual y metodológico”, visto como una única identidad, exige del/la investigador/la una *posición epistemológica*, una *cierta concepción de “la realidad”* y una *modalidad de investigación*. Esto que implicaba un devenir y un reto en construcción, se trabajó bajo el criterio de que la posición epistemológica y la modalidad de investigación estuvieran siempre en diálogo con la base empírica que se iba construyendo y con la concepción de la realidad que la investigadora iba asumiendo.

Entonces, ante la pregunta ¿Cómo concebir la realidad social? (Capra, 2002) sostiene que cualquier sistema social, incluyendo la escuela, se puede entender como una red sustentada en la comunicación que genera significado. “Las redes sociales son ante todo y sobre todo, redes de comunicación que involucran al lenguaje simbólico, a los constreñimientos culturales, a las relaciones de poder, etc.” (Capra, 2002, p. 116). En la propuesta de Capra la conciencia reflexiva es la pauta que conecta los fenómenos propios de la realidad social con la comprensión científica de la vida; así pues la realidad social está inextricablemente ligada a la de la conciencia reflexiva, la cual a su vez esta inextricablemente vinculada a la del lenguaje y su contexto social.

En ese sentido, la propuesta teórica de Boaventura de Sousa Santos resultó pertinente en este ejercicio, en tanto plantea la necesidad de valorar los saberes construidos en y desde los territorios con fines emancipadores, es decir, desde un sur metafórico que obedece al lugar de quienes han sufrido la injusticia históricamente. Esto tiene implicaciones políticas en la medida en que sugiere un cuestionamiento a las bases epistemológicas que fundamentan la organización actual de los países imperialistas,

responsables de las crisis social, política, económica y ambiental por la que actualmente atraviesa el planeta Tierra, por cuenta de una idea de progreso fundamentada en la razón cartesiana.

Entonces, en contraposición con la soberanía epistémica occidental, se buscó problematizar la razón moderna *indolente* (Boaventura De Sousa Santos, Meneses, & Nunes, 2006) a través de “fuerzas territoriales en resistencia” (Fals Borda, 2013), combatiendo los procesos coloniales impuestos sobre la base de la violencia a los países sometidos a las leyes del capital y en este caso específico a los países de Latinoamérica. De ahí que la corriente de educación popular, como una propuesta desde el sur (Mejía, 2015) aporta elementos para construir propuestas que otorguen igual importancia a todo tipo de saberes.

Ahora bien, en esta búsqueda se identificaron tres categorías que permitieron alcanzar el objetivo propuesto en relación con la discusión entre el saber y el conocimiento. Estas son: *saber campesino*, *saber disciplinar* y *contexto*. De ahí que resultara fundamental en primera instancia identificar las características de cada uno de estos saberes, para posteriormente entender cómo se relacionaron a lo largo del desarrollo de la práctica pedagógica. De esta manera se comprendió cómo esas diferentes relaciones incidieron en la conformación de una *comunidad de práctica* (Capra, 2002) que propició las condiciones para la emergencia de un saber político-pedagógico.

En coherencia con la idea de construir saberes en vía contrahegemónica, este trabajo asumió la sistematización de experiencias como una modalidad investigativa, con el fin de otorgarle un estatus a las prácticas como escenario de reflexión que se transforma en experiencia susceptible de ser estudiada, para así tomar de allí los aprendizajes que permitan mejorar las condiciones de vida de las comunidades campesinas en general. En este caso la investigación busca aportar desde el campo pedagógico a una problemática social. De ahí que las técnicas obedecen a su vez a una metodología fundamentada en los procesos de sistematización, promovidos desde la educación popular, como corriente pedagógica propia de Latinoamérica.

Esta definición de la sistematización de experiencias como modalidad de investigación y no como simple metodología fue acompañada de un diálogo con otras investigaciones que han realizado sistematización de experiencias educativas y más concretamente prácticas pedagógicas, pero también con investigación de procesos sociales. Es así que (Riaño, Medina, & Gómez, 2012) hicieron una sistematización de experiencia del Movimiento Alimentario de Bosa–MAB en donde definieron la sistematización “como una modalidad de investigación cualitativa-crítica -participativa-formativa, en la que se reconstruye, reflexiona, analiza e interpretan sistemáticamente las prácticas y experiencias de una colectividad privilegiando los saberes y puntos de vista de sus propias y propios integrantes” (p. 26).

En la revisión de otras investigaciones donde sistematizan las practicas pedagógicas, el trabajo de (Riaño et al., 2012) se contrasta con la investigación de (Benítez, Castro, Cruz, & Rodríguez, 2007) quienes a pesar de que en el título de su investigación hablan de la sistematización de experiencias pedagógicas como una **modalidad investigativa** válida para la construcción, transformación y divulgación de saberes; en el desarrollo de la investigación la sistematización es asumida como una “orientación metodológica con una meta fundamental: apropiarnos de la práctica docente desde una mirada objetiva, crítica y reflexiva como ejercicio indispensable de nuestro quehacer” (p. 12). Esto permitió concluir que siendo pocas las investigaciones que asumen la sistematización como modalidad de investigación, la presente podría ser una apuesta interesante.

Desde el punto vista metodológico son más los trabajos que asumen la sistematización, aquí por lo general no hay discusión en sus postulados básicos. De los trabajos de tesis como (Cristina & Betancour, 2012), (Barnechea & Morgan, 2007) y (Bonilla, 2015) sin contar los artículos científicos que se consultaron, es de resaltar el de Bonilla por ser la sistematización de una práctica pedagógica muy concreta. Se trata igualmente de una práctica en Educación Rural, aunque con un enfoque desde la Educación Ambiental, que persigue la misma pretensión contra hegemónica. Fue así que la investigación de Bonilla sirvió de inspiración y guía metodológica, sobre todo para los pasos de la reconstrucción y contextualización de la práctica pedagógica.

Ahora bien, en relación con las tesis publicadas en la maestría de Estudios Latinoamericanos de la Universidad Javeriana, es necesario resaltar que de las 43 tesis que hacen parte del repositorio de la maestría solamente el trabajo de (Rivera, 2009) hace referencia a la educación. Esta tesis titulada *El papel de la educación en los esquemas de integración latinoamericanos: el caso de la Comunidad Andina*, confronta las propuestas pedagógicas de Gramsci y Freire con los postulados educativos de los esquemas de integración desde una perspectiva política. Esto indica que el punto de partida para el análisis se centra en las estrategias que a la fecha han sido promovidas por algunos organismos multilaterales en relación con la sociedad, la política y la educación para el progreso de las naciones que hacen parte de estas entidades.

En contraste, se hace necesario aportar con reflexiones que centren la interpretación en el papel que desempeñan las escuelas rurales en la construcción de sociedades no hegemónicas, a partir del cuestionamiento de los paradigmas dominantes. Paradigmas que se fundamentan en marcos epistémicos impuestos y que requieren ser deconstruidos en la práctica, de modo que sea posible traer la discusión reflexiva a la academia con el fin de dar lugar a las voces y conocimiento construidos por las comunidades en sus territorios.

Es así como se piensa en la construcción de propuestas pedagógicas que beneficien a las comunidades rurales, no solamente en Colombia sino en todo Latinoamérica, partiendo de la acción en la investigación, demostrando que hay formas alternativas de construir conocimiento que permiten visibilizar otras formas de concebir el mundo. Esto posibilita ampliar la perspectiva que se tiene sobre la educación y cómo ésta más allá de materializar propuestas que van de arriba hacia abajo, sean una de las oportunidades de autoafirmación de los pueblos del sur.

En este sentido, esta investigación que se fundamentó en las Epistemologías del Sur, la Educación Popular, la Sistematización de Experiencias, la Teoría Crítica, las Pedagogías Críticas y el Pensamiento Decolonial, resulta ser un aporte a la maestría en Estudios Latinoamericanos, en tanto ofrece una visión más compleja del pensamiento latinoamericano desde una perspectiva pedagógica. Por lo tanto, contribuye con la

ampliación de marcos epistémicos que problematicen las interpretaciones dominantes en el mundo académico, y le da la posibilidad a la maestría de pensarse rutas investigativas para aportar a la comprensión de la región de manera interdisciplinaria profundizando en ciertos procesos sociopolíticos que se han dado en ella, desde una mirada contrahegemónica.

Entonces, el documento final de la investigación se divide en cinco capítulos. El primero hace referencia al marco conceptual y metodológico escogido por la investigadora con el ánimo de comprender la experiencia pedagógica. El segundo capítulo presenta el contexto en el que se desarrolló la práctica en relación con los eventos políticos de orden nacional. El tercer capítulo expone la interpretación crítica del segundo relato o reconstrucción (presentado en el anexo 1), con el ánimo de responder a los objetivos específicos del presente trabajo. Se aprovecha este punto para hacer una especial recomendación a él/la lector/a de ir sobre esa reconstrucción descriptiva de la experiencia, con el propósito de entender más claramente las situaciones específicas que permitieron las condiciones para la emergencia del saber pedagógico en cuestión. De esta manera, el capítulo cuatro responde a la pregunta de investigación, explicando las razones por las que fue posible que la práctica pedagógica se transformara junto con el saber pedagógico que se alimentaba de un saber político, propio de las comunidades campesinas del Sumapaz.

Al final, a manera de conclusiones, se presentan los aprendizajes y recomendaciones que caracterizan al saber pedagógico como político, demostrando que en efecto es posible construir propuestas educativas alternativas que vayan en vía contra hegemónica, en la búsqueda de la emancipación de los pueblos del sur.

Objetivos

Pregunta de investigación

¿Cómo se construyen saberes pedagógicos en la educación rural a partir de “Expedición lenguaje”: una práctica pedagógica (2011-2013) en el Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela?

Objetivo general:

Comprender cómo se construyen saberes pedagógicos en la educación rural a partir de “Expedición lenguaje”: una práctica pedagógica (2011-2013) en el Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela.

Objetivos específicos:

- Comprender las relaciones que se dieron entre el saber disciplinar, el saber campesino y el contexto, en el desarrollo de la práctica pedagógica *“Expedición lenguaje por el páramo de Sumapaz”*.
- Caracterizar el saber pedagógico emergente de acuerdo con las relaciones presentes en los componentes de la práctica pedagógica *“Expedición lenguaje por el páramo de Sumapaz”*.
- Reflexionar acerca de las políticas nacionales de educación rural desde la práctica pedagógica *“Expedición lenguaje por el páramo de Sumapaz”*

1. MARCO CONCEPTUAL Y METODOLOGICO

El presente capítulo expone los elementos conceptuales y metodológicos que fundamentan la investigación: descripción, comprensión y explicación de los procesos relacionados con la práctica pedagógica y por ende de la construcción de saber pedagógico. Para tal propósito se hace referencia a lo planteado por (García, 2006) para quien “la expresión ‘marco conceptual y metodológico’ considerada como nombre y apellido de una única entidad que encierra, al mismo tiempo una *posición epistemológica*, una *cierta concepción de “la realidad”* y una *modalidad de investigación* que se deriva de ambas” (p. 71). Se asumió como criterio básico para adoptar este marco, que la posición epistemológica y la modalidad de investigación estuviera siempre en diálogo con la base empírica que se iba construyendo y con la concepción de la realidad que la investigadora iba asumiendo.

1.1 Comunidades de práctica, una explicación de la escuela

Al indagar sobre la *concepción de “la realidad”* que orienta a la investigadora y por ende a esta investigación, se recurre a Fritjof Capra (2002) quien se propone extender al ámbito social la nueva comprensión de la vida que ha surgido de la teoría de la complejidad y que había trabajado en una obra anterior: La trama de la vida (Capra, 1998). Es así que Capra plantea su síntesis de la comprensión científica de la vida a partir de tres perspectivas: forma, materia y proceso, que enuncia muy resumidamente de la siguiente manera:

Al estudiar los sistemas vivos desde la perspectiva de la forma, descubrimos que sus patrones de organización son los de una red autogenética. Desde la perspectiva de la materia, la estructura material de un sistema vivo es una estructura disipativa, es decir, un sistema abierto que opera lejos del equilibrio. Finalmente, desde la perspectiva del proceso, los sistemas vivos son sistemas cognitivos, en los que el proceso de cognición está íntimamente ligado al patrón de autopoiesis. (Capra, 2002, p.104)

Pero cuando Capra quiere extender la comprensión científica de la vida al ámbito social, reconoce que “nos encontramos de inmediato enfrentados a una increíble multitud de fenómenos - normas de conducta, valores, intenciones, objetivos, estrategias, diseños, relaciones de poder [...] que no tienen ningún papel en el mundo no humano, pero que son esenciales para nuestra vida social” (p. 106).

Dichos fenómenos propios de la realidad social, comparten una característica básica común, proporcionan un vínculo natural con la comprensión científica de la vida: la conciencia reflexiva. He ahí la pauta que conecta. Para Capra la comprensión de la realidad social esta inextricablemente ligada a la de la conciencia reflexiva, la cual a su vez esta inextricablemente vinculada a la del lenguaje y su contexto social.

Esta conciencia reflexiva trae implícita “la capacidad para mantener imágenes mentales de objetos materiales y de acontecimientos” (Capra, 2002, p.106), pero también la capacidad de proyectar hacia el futuro esas imágenes mentales. Esto es lo que permite elegir, dice Capra, entre varias alternativas, tener conciencia de propósitos y de diseños, y estrategias para alcanzar objetivos previamente identificados. Todo esto es indispensable para formular valores y normas sociales de conducta; lo cual explica el origen de las relaciones de poder que se hallan en los conflictos de interés basados en diferentes valores.

Es la conciencia reflexiva lo que le permite a Capra postular que la visión sistémica de la vida puede ser extendida al campo social, añadiendo la perspectiva del “significado”, representado por el “mundo interno de conciencia reflexiva que contiene una multitud de características interrelacionadas” (p.107). Así, pues, para Capra, una comprensión

plena de los sistemas sociales deberá involucrar la integración de las cuatro perspectivas: forma, materia, proceso y significado. Un ejemplo de ello es la cultura. La cultura “[...] es creada y sostenida por una red (forma) de comunicaciones (proceso), que la dota de significado. La encarnación material de la cultura (materia) incluye artefactos y textos escritos, a través de los cuales el (significado) es transmitido de generación en generación” (Capra, 2002, p, 107).

Entonces, ante la pregunta ¿Cómo concebir la realidad social? Capra sostiene que cualquier sistema social, incluyendo la escuela, se puede entender como una red sustentada en la comunicación que genera significado. “Las redes sociales son ante todo y sobre todo, redes de comunicación que involucran al lenguaje simbólico, a los constreñimientos culturales, a las relaciones de poder, etc.” (Capra, 2002, p. 116).

Como red de comunicación ésta crea pensamientos y significados que dan lugar a nuevas comunicaciones que circulan entre los nodos de la red, en ese sentido la red se autogenera. Sustenta Capra que al implicar la red de comunicación a la comunicación humana, esta involucra por consiguiente una continua comunicación de comportamientos; al pensamiento conceptual y al lenguaje simbólico; generando imágenes mentales, pensamientos y significados.

Es así que la red de comunicaciones crea un sistema de creencias y valores compartidos, que junto con el cuerpo de conocimientos, también creado y compartido, se constituyen en un contexto común de significados.

Dicho contexto común de significados tiene una expresión material en las llamadas estructuras sociales, como lo es la cultura o la escuela, por citar dos ejemplos en términos particulares, y en las llamadas *comunidades de práctica* en términos generales. En ese sentido la comunidad de práctica va emergiendo cuando la red de comunicación crea el contexto común de significados, el cual proporciona a sus miembros un sentido de pertenencia -que se constituye en la característica definitoria de la comunidad-, y un ámbito claramente determinado que sienten como propio y que delimita a una comunidad de práctica, diferenciándola de otras. En una sola palabra, la

comunidad de práctica dota a sus miembros de identidad. En un sistema social como lo es la escuela, hay un conjunto de comunidades de práctica interconectadas.

En extenso, se puede decir que las comunidades de práctica emergen a medida que los individuos pertenecientes a una red de comunicación “se empeñan a lo largo del tiempo en una empresa común, van desarrollando una práctica común, es decir, formas de hacer las cosas y de relacionarse compartidas, que les permiten alcanzar el objetivo común deseado. Con el paso del tiempo, esta práctica común resultante acaba convirtiéndose en un vínculo reconocible entre los implicados.” (Capra, 2002, p. 146)

De aquí se pueden identificar tres características: uno, la comunidad de práctica tiene una dinámica de red de comunicación; dos, la comunidad de práctica comparte propósitos y significados comunes; y tres, en la comunidad de práctica los miembros terminan compartiendo normas de comportamiento y conocimientos comunes.

Como ya se dijo, el contexto común de significados tiene una expresión material en las estructuras sociales. Ahora, es importante agregar que también tiene una expresión inmaterial llamada estructura de significados, que cuando se expresa en los cerebros de los individuos se le conoce como estructuras semánticas.

Todo esto para decir que tanto las expresiones materiales como las inmateriales tienen una manifestación física en textos, bienes, artefactos, obras de arte, etc. Manifestación física o base empírica (hablando en términos investigativos) que garantiza que el significado sea heredado a través del tiempo. En palabras de Marx: “Lo concreto es concreto, porque es la síntesis de muchas determinaciones, porque es, por lo tanto, unidad de lo múltiple.” (Marx, 2001).

1.2 Las Epistemologías del sur en diálogo con las Pedagogías críticas

Capra (2002) reconoce que “el fenómeno del poder constituye una de las características más sorprendentes de la realidad social” (p. 123). En ese sentido las redes de comunicación no son exentas de las relaciones de poder, pues éste está unido a inevitables conflictos de intereses que explican las dinámicas internas de la propia red, y las posibilidades de que estas se transformen y transformen la relaciones que se establecen con otras redes, en la medida que los significados se resignifiquen.

Es así que cuando se hace énfasis en el cuerpo de conocimientos compartidos y transmitidos de generación en generación, se reconoce que en medio de este proceso exista una violencia epistémica (Lander, 1993), que aviva la dominación y explotación. Por esa razón, se hace necesario nutrir los debates con el fin de develar las formas que mantienen estas relaciones inequitativas y sobre todo aquellas que de manera sofisticada logran pasar desapercibidas. Dicha violencia ha desarrollado un nivel de naturalización de las formas hegemónicas de pensar, percibir, conocer, actuar, expresar y sentir en el mundo; de tal forma que éstas parecieran ser leyes inherentes a la existencia de los sujetos.

Esta situación exige ser muy críticos a la hora de definir una propuesta epistemológica, pues la *epistemología* como proyecto filosófico que pretende evaluar el conocimiento, ha asumido como modelo el método científico llevando a establecer criterios de objetividad, veracidad, justificación y realidad, para determinar la eventual validez de las formas de producir conocimiento. Es decir, hay que prestar mucha atención para no invalidar otros conocimientos y sus saberes conexos, a la luz del conocimiento científico.

Así, desde diversas miradas se va deconstruyendo la idea de una epistemología única, reparando en la necesidad de dar un tratamiento distinto a este abordaje positivista del conocimiento. En el caso de Boaventura de Sousa Santos, quien influenciado por el pragmatismo de Jhon Dewey, emprende un camino que lo llevará a criticar la epistemología convencional con una perspectiva de emancipación social, pensada

desde el sur. Un sur que pasa por su denominación geográfica para constituirse en lo que Marco Raúl Mejía, educador popular latinoamericano, contemplaría como:

(...) un lugar de enunciación y actuación, otro espacio múltiple, variado y atravesado por la diferencia de los ámbitos desde los cuales se enuncia el proyecto de control y poder, y también lugar de compañeros de proyecto que han constituido acciones y pensamiento crítico en el mundo del Norte (Mejía, 2015, p. 36)

De este modo, en diálogo con las diversas formas de concebir y construir el saber y el conocimiento, muchos teóricos del Sur proponen una ruptura con el proyecto moderno que privilegia una soberanía epistémica, para abordar de manera amplia la diversidad cultural, que reconozca la validez de todos los saberes sin lugar a descalificar la experiencia de sujetos o comunidades, por cuenta de unos criterios absolutos o rigurosos que son denominados universalmente veraces.

1.2.1 Las Epistemologías desde el sur

Repensar la epistemología tiene el propósito de ahondar en la reflexión de lo ético-político y ontológico desde una perspectiva distinta a la que ha venido preponderando históricamente, en tanto el discurso y método positivistas dejan de ser el eje de análisis, para hacer énfasis en experiencias diversas que toman forma sin pretensiones de universalidad. Esto quiere decir que se busca que la validez de los saberes no se fundamente ya en una superioridad epistémica, sino de manera pragmática, es decir a partir de su funcionalidad en los contextos en que se sitúa la constitución de determinado saber.

Para ello, Boaventura de Sousa Santos plantea una *ecología de saberes* que concibe el conocimiento como una experiencia concreta de intervención en el mundo real y que tiene que ver fundamentalmente con la forma en que los sujetos y grupos sociales, que han sufrido las desigualdades y discriminaciones causadas por el capitalismo y el colonialismo, se relacionan con el mundo.

Ahora bien, para lograr una mejor comprensión de esta propuesta, es necesario recurrir a la idea del *pensamiento abismal* - que contribuye de alguna manera con la formulación de las Epistemologías del Sur como postulado teórico, en tanto descubre lo que el colonialismo se ha dado por encubrir en sus prácticas: las divisiones radicales - *líneas abismales*- y en algunos casos sutiles entre lo 'metropolitano' y lo 'colonial' que ahora son cada vez más difusas, generando mayores niveles de violencia.

Esta se materializa a través de lo que el autor denomina *sociología de las ausencias* como la manera en que se declaran inexistentes otras formas de interpretar, comprender y representar el mundo. A saber: la *monocultura del saber científico*, que declara lo Otro como inculto o ignorante, la *monocultura del tiempo lineal*, que con base en su propio estado determina las demás formas de saber cómo 'atrasadas', la *lógica de la clasificación social*, que parte de una pretensión de superioridad sobre otras culturas, la *lógica de lo universal y lo global*, que denigra experiencias locales distintas a la europea y la *lógica productivista y del crecimiento económico*, que posiciona la acumulación como horizonte de la humanidad.

Por ello, se plantea la necesidad de fundar un pensamiento que cuestione las teorías que sustentan las prácticas de apropiación y violencia en contextos coloniales, a través del *pensamiento postabismal*. Este se construye haciendo resistencia epistémica desde el '*Sur global – no imperial*' de modo que se haga visible la diversidad inagotable del mundo, rompiendo tajantemente con las maneras unilaterales de pensar y actuar impuestas desde occidente. A este respecto De Sousa Santos afirma:

...el pensamiento postabismal se presupone sobre la idea de una diversidad epistemológica del mundo, el reconocimiento de la existencia de una pluralidad de conocimientos más allá del conocimiento científico. Esto implica renunciar a cualquier epistemología general (...) En el periodo de transición en que estamos entrando, en el cual las versiones abismales de totalidad y unidad de conocimiento todavía resisten, probablemente necesitemos un requisito epistemológico general residual para avanzar: una epistemología general de la imposibilidad de una epistemología general (Boaventura. De Sousa Santos, 2014, p. 42).

En oposición con la idea de una *sociología de las ausencias* que justifica las prácticas de dominación colonial y explotación desde una soberanía epistémica, De Sousa Santos considera necesaria una *sociología de las emergencias*. Esta contribuye con la ampliación simbólica de saberes, prácticas y agentes contra hegemónicos como productores de conocimiento que generen alternativas de transformación y emancipación hacia el fortalecimiento del pensamiento postabismal.

Es así como la propuesta de Epistemologías del Sur busca evidenciar las alternativas que denuncian dicha exclusión radical, valorando los saberes que a pesar de ser negados históricamente han resistido a la violencia epistémica colonial, promoviendo un diálogo horizontal entre saberes –que incluye a la ciencia moderna- valiéndose de dos ideas centrales: la *ecología de saberes* y la *traducción intercultural*.

En contravía con las *ausencias* instituidas desde una mirada eurocéntrica –*abismal*- que se ha configurado por medio de las prácticas coloniales de apropiación y violencia en lo que se define como Sur, la *ecología de saberes* reconoce que no hay conocimiento general. En consecuencia tampoco lugar a la ignorancia, ya que las relaciones humanas requieren de más de una forma de abordar las realidades, por lo tanto cada conocimiento está incompleto de acuerdo con las experiencias desde otras visiones de mundo. Lo que a modo freiriano implica que *todos ignoramos algo*, es decir, no hay absolutos.

Por esa razón De Sousa Santos considera necesario explorar todo tipo de conocimiento en función contrahegemónica. De ahí que plantee el uso alternativo de la ciencia de manera que se pueda establecer una interdependencia entre lo científico y lo que no se considera como tal, con miras a articular experiencias que permitan pasar de lo local a lo global, expresado así:

Desde que la resistencia contra las líneas abismales debe acontecer en una escala global, es imperativo desarrollar algún tipo de articulación entre las experiencias subalternas a través de enlaces locales, globales. Con vistas a tener éxito, la *ecología de saberes* debe ser transescalar (De Sousa Santos, 2014, p. 46).

Es por esto que se requiere de un *diálogo de saberes* que a juicio de De Sousa Santos, posibilite la identificación de preocupaciones compartidas entre culturas con el fin de recuperar experiencias que se han debilitado o perdido, por cuenta del epistemicidio al que han sido sometidas.

1.2.2 Las Pedagogías críticas

Con este panorama, es innegable que nos encontramos bajo unas formas sofisticadas de colonialidad que muchos grupos sociales perpetúan en nuestros países latinoamericanos, por brindarles éstas, beneficios individuales que en la actualidad se enmarcan dentro de la lógica de acumulación capitalista en su fase neoliberal. Formas que son implementadas desde los sistemas educativos en su afán de reproducir conocimientos absolutos o “verdaderos”. Por lo tanto, resulta importante el aporte de la teoría crítica a la educación en tanto centra su atención en la emancipación y el cambio social, en oposición radical al positivismo. A este respecto (Giroux, 1992) sostiene

(...) el concepto de teoría crítica se refiere a la naturaleza de la crítica autoconsciente y a la necesidad de desarrollar un discurso de transformación y emancipación social que no se aferre dogmáticamente a sus propias suposiciones doctrinales. En otras palabras, la teoría crítica se refiere tanto a la "escuela de pensamiento" como al proceso de crítica (Giroux, 1992, p. 26).

Desde esta perspectiva, la pedagogía que se alimenta de esta corriente de pensamiento, fuertemente influenciada por la escuela de Frankfurt, adquiere unas connotaciones distintas en relación con las situaciones de opresión causadas por el neoliberalismo y que requieren de su entendimiento. Siguiendo a (H. A. Giroux, 2005)

Este reconocimiento requiere identificar y examinar las más evidentes y poderosas ideologías que constituyen y enmarcan el neoliberalismo. Es necesario también que las mentes progresistas hagan de la política cultural y de la pedagogía pública un tema central de la lucha contra el neoliberalismo, particularmente desde que la educación y la cultura juegan un papel muy importante al asegurar el consenso y la

producción de riquezas (Peters, 2002). De hecho, esto implica, como dice Susan Buck-Morss (2003, 103), que el reconocimiento de la dominación cultural –así como el reconocimiento de la dominación política y económica- es un verdadero avance en nuestro proceso reflexivo. Esto no significa desentenderse de las luchas económicas y políticas, sino de complementarlas con políticas culturales que conecten el poder simbólico y sus prácticas pedagógicas con las relaciones materiales de poder (p.12).

En vista de que las políticas culturales y las prácticas pedagógicas se relacionan constantemente con el poder y el conocimiento (Mc Laren, 1994), este último debe contribuir con “aclarar cómo los oprimidos serían capaces de desarrollar un discurso libre de distorsiones de su propia, y en parte mutilada, herencia cultural” (Giroux, 1992, p 60). De este modo se va constituyendo una praxis pedagógica que tenga la capacidad de reflexionar acerca de la naturaleza y funcionalidad del conocimiento en la sociedad.

En ese sentido hay que reconocer la pedagogía crítica como “una forma de producción cultural e intercambio, que se enfoca en cómo se produce el conocimiento, se media, se rechaza y se representa en las relaciones de poder, dentro y fuera de la escuela” (Simon & Giroux, 1998, p. 174) Por lo tanto, la cultura popular de los estudiantes adquiere un carácter determinante en el momento de construir nuevos espacios sociales y comunales en contraposición con las lógicas de dominación neoliberal.

En diálogo con estos postulados, Fals Borda acuña el término *glocalización* que, análogo a la idea de De Sousa de una *ecología transescalar*, posee un fuerte sentido crítico frente a las prácticas de globalización que sustentan los ejercicios de poder colonial que nutren las dinámicas del capital. Esta crítica ha de llevar, según el autor, a determinar las debilidades de estos fenómenos homogeneizadores, con el fin de contrarrestarlos haciendo uso de lo que él llama *fuerzas territoriales en resistencia*; lo cual implica que ante ciertas prácticas devastadoras sea posible vislumbrar alternativas, que sobre la base de saberes propios, sean antagónicas a las fuerzas dominantes.

Por lo tanto, desde una pedagogía liberadora que “opera echando raíces en las imaginación de los oprimidos, hablando directamente a sus experiencias” (McLaren, 1994, p. 39), es indispensable considerar la educación como uno de los medios a través

de los cuales es posible contribuir con ejercicios de resistencia cultural desde las comunidades.

No se trata evidentemente de una educación institucionalizada que reproduce prácticas de dominación, sino de una educación consciente de las problemáticas a las que se ven expuestas diversas colectividades que insisten en mantener sus cosmovisiones, se trata de “someter la realidad a las exigencias de un mundo más justo, quitar centro, forma y orientación a las modalidades que domestican al otro, que ponen sitio al poder de los marginados.” (Mc Laren, 1994, p. 47)

De este modo, en coherencia con la idea de que el conocimiento tiene relación directa con el poder, se requiere el reconocimiento en las escuelas de los saberes que circulan en sus contextos de emergencia. En este sentido, tanto educadores como educandos poseen saberes que a través del diálogo posibilitan la construcción de nuevos saberes, en relación con la práctica. De acuerdo con Mc Laren:

No debemos hablar simplemente de conocimiento sino de “conocimientos”, puesto que todo conocimiento es relacional, y sólo puede entenderse en el contexto de su producción, su distribución y el modo en que distintos individuos o distintos grupos lo recogen y consumen (Mc Laren, 1994, p.38).

En consecuencia, la propuesta epistemológica que sustenta la validez del conocimiento a partir de la acción contextualizada, requiere que las prácticas educativas desde el Sur persistan en el postulado de que: “Conocer el mundo no es una operación meramente intelectual; es un proceso articulado a la práctica y a todas las dimensiones humanas (Torres, 2016, p. 96).

Por ello, la construcción de saberes pedagógicos que nutran el debate educativo en perspectiva emancipadora, es crucial ya que brinda bases que fortalecen estos procesos de manera organizada. Dicho saber pedagógico es definido por Víctor Díaz Quero como:

(...) los conocimientos contruidos de manera formal e informal por los docentes, lo que entrañan sus valores, ideologías, actitudes, prácticas, todas sus creaciones, en

un contexto histórico- cultural, lo que emerge de las interacciones personales e institucionales, que evolucionan, se reestructuran, se reconocen y permanecen en su vida (V. Díaz, 2006). Esta definición contiene, ontológicamente, como esencia del saber, tres entidades: (a) cognitiva, (b) afectiva y (c) procesual (Díaz, 2010 p.276).

Esta definición es importante, pues más allá de plantear la cuestión epistemológica únicamente en el terreno cognitivo, como se ha venido haciendo desde el positivismo, tiene en cuenta los procesos subjetivos desde una mirada afectiva, lo cual facilita las relaciones entre los actores del proceso educativo.

En este orden de ideas, la Educación Popular como una estrategia latinoamericana que se compromete con el desarrollo de prácticas que abarcan las dimensiones humanas en su conjunto, acompaña procesos de resistencia territorial en tanto busca la *politización de la educación y la pedagogización de la política* (Torres, 2016), sumándose a esos esfuerzos emergentes desde el Sur en vía contrahegemónica. A este respecto Marco Raúl Mejía señala:

Si la educación popular reconoce hoy un acumulado de su construcción y los elementos en los cuales reelabora su propuesta como forma de educación posible en todos los ámbitos de la sociedad, es necesario comprender cómo también ese desarrollo –así como los elementos de su particular constitución, desde el Sur con sus nuevos escenarios y en la manera de leer el poder- hace que su proyecto educativo sea sustantivamente político pedagógico. Es decir, no se puede desligar lo uno de lo otro, ni lo político le viene a la pedagogía desde afuera, dada por la ideología o la apropiación de discursos sociales. No. Ella es política en sí misma, y en su particular accionar construye poder (Mejía, 2015, p. 61).

Entendiendo entonces la educación como ejercicio político que contribuye con la reafirmación de las comunidades, es importante que haya coherencia con las formas en las que ese empoderamiento pueda darse a través de la praxis pedagógica. De ese modo, las experiencias organizadas pueden plantear alternativas sólidas que en articulación con otras, acondicionen paulatina y pacientemente la creación de una

propuesta de emancipación social global, atendiendo a los preceptos de la *glocalización*.

Fals Borda añade a su concepción la idea de que estos objetivos son realizables desde lo local a través de acciones que si bien parecieran ser sencillas, pueden resultar muy eficaces en el proceso de construcción del poder popular. Fortalecen los lazos de las comunidades con sus territorios a través de la recuperación de su historia, la conmemoración de los protagonistas de sus luchas, el respeto por las regiones y la valoración de saberes particulares, que puedan ser insumo de trabajo en la consolidación de políticas públicas culturales y económicas que propendan por la defensa de grupos indígenas, campesinos y afrocolombianos, ente otros.

A este respecto, resaltar la inagotable diversidad es uno de los desafíos de la Educación Popular con el fin de evitar en la medida de lo posible la cooptación, la dominación y el control. Para ello, en términos investigativos, Mejía considera que la Sistematización de Experiencias como ejercicio en constante transformación, resulta ser un insumo fundamental en este proceso en tanto contribuye con la búsqueda de saberes propios, que a su juicio, se corresponden con marcos epistémicos particulares, debido al origen de sus participantes.

Entonces, vinculada desde su origen con las prácticas de Educación Popular, la Sistematización de Experiencias se preocupa por reflexionar acerca de las prácticas sociales que de acuerdo con Alfonso Ibáñez, conducen a “la elaboración de estrategias político – pedagógicas de intervención, en función del apoyo y potenciación del protagonismo de los distintos sujetos populares” (Jara, 1996, p. 10).

Así, al decantar esos marcos epistémicos diversos que surgen de la acción investigativa y reflexiva de los diferentes actores sociales en sus contextos, se contribuye con la visibilización de nuevas formas de ver, pensar, conocer, sentir y ordenar el mundo, que son radicalmente opuestas a las que se han impuesto históricamente con base en un pensamiento economicista y eurocéntrico que privilegia el uso de la razón para efectos de dominación.

1.3 La sistematización de experiencias como modalidad de investigación

1.3.1 Metodología.

En principio, se entendió que la práctica pedagógica sistematizada surge en un contexto donde aún es posible observar formas de ser y aprender que obedecen a marcos epistémicos que se alejan del hegemónico, por encontrarse situada en un territorio rural campesino. Las particularidades del contexto permitían pensar en la necesidad de aportar con reflexiones pedagógicas a la actual crisis que vive la educación rural, no sólo en el Sumapaz, sino en varias regiones de Colombia y de Latinoamérica.

Por esta razón, se dio una aproximación a las concepciones que desde esta mirada investigativa dan estatus a la práctica pedagógica, como escenario de reflexión que se convierte en experiencia. Esto con el fin de indagar sobre la construcción de conocimiento a partir del trabajo que la maestra investigadora -reconociéndose como profesional reflexiva- llevó a cabo desde el estudio del Lenguaje en este contexto específico.

En consecuencia se propuso una distinción entre saber y conocimiento que va más allá del antagonismo, buscando continuidades para entablar un *diálogo de saberes* entre las visiones de mundo que sustentan las diversas formas de conocer. Por ello, se reparó en categorías como *interculturalidad* (Mejía, 2015) que se desarrollaron en el momento de la reconstrucción e interpretación crítica de la Experiencia.

De ahí que se planteó la necesidad de hacer un acercamiento a la teoría de las Epistemologías del Sur para este trabajo, como una propuesta de construcción de conocimiento desde los saberes alternativos de las comunidades en sus contextos,

especialmente los latinoamericanos. Se buscaba así, la comprensión de las relaciones que cimientan el poder en la validación científica, que se impone sobre otras maneras de conocer.

Esto permitió considerar que el campo del conocimiento en el que se enmarca esta investigación es pedagógico, con la plena consciencia de la tensión que existe entre éste, el campo educativo y los diferentes métodos a los que se adscriben para llegar a postulados teóricos. Aquí se reconoció a la maestra investigadora como productora de saber y conocimiento a partir de una praxis pedagógica que puede alcanzar niveles de abstracción, por lo tanto de teorización. Se asumió la docencia como un ejercicio dialógico en el que convergían saberes de todos los protagonistas de la práctica. En este sentido:

El docente en su ejercicio profesional continuará enseñando y construyendo saberes al enfrentarse a situaciones particulares del aula, como espacio dialéctico, donde convergen símbolos y significados en torno a un currículo oficial y uno oculto (Díaz, 2006, p.93)

Ello implica que día a día el ejercicio profesional va mostrando un camino a seguir en el que logran vincularse los saberes de la disciplina, particularmente el estudio del lenguaje, los saberes del contexto y los de sus habitantes en el contexto con el fin de potenciar un saber pedagógico que se nutre de la reflexión de manera integral.

De este modo, la maestra se reconoce en una relación horizontal con sus estudiantes, en el entendido que todos/as aportan al proceso educativo. Se cuestiona una corriente pedagógica fundada en la tradición, (Mejía, 2011) donde la fuerza del pasado es la base de la construcción del presente a modo de transmisión de información, para aportar al campo pedagógico desde una visión crítico-transformadora (Mejía, 2011). Allí, la educación es una opción que contribuye con la transformación de las relaciones de poder.

En este orden de ideas, este trabajo asumió la Sistematización de Experiencias como modalidad de investigación, en tanto busca llegar a la producción de saber y

conocimiento a partir de una aproximación a la realidad que problematice la episteme moderna. Esto llevó a que las premisas investigativas que orientaron el presente trabajo, contribuyeran con la visibilización de marcos epistémicos diversos que consideran el mundo desde una perspectiva integral, intentando en la medida de lo posible, alejarse de los supuestos teóricos que se erigen sobre la base de *las particiones del mundo de lo real* (Lander, 2000) que formalizan un pensamiento dicotómico.

Lo anterior, debido a que a pesar de permitir la emergencia de un sinnúmero de conocimientos en materia científica, dicha forma de pensamiento ha llevado a percibir la realidad de manera fragmentada. En consecuencia, ha restado importancia a la comprensión de otro tipo de interacciones entre los diversos sujetos, sus comunidades y entornos, que son igualmente válidos, pese a que no se hayan construido haciendo uso de los mismos métodos investigativos. A este respecto Mejía señala:

Infinidad de grupos han hecho vida esta problemática y plantean que epistemológicamente hay que enfrentar el paradigma positivista, en el cual la ciencia produce conocimiento y la práctica lo que hace es aplicarlo. En este sentido la sistematización es una forma de investigación que intenta romper esas dicotomías sobre las cuales se ha construido el conocimiento en Occidente: naturaleza-cultura, público-privado, razón-emoción, conocimiento científico-saber local-saber popular, conocimiento natural-conocimiento social, conocimiento experto-conocimiento lego, trabajo manual-trabajo intelectual, y el pilar sobre el cual se construyó ese proyecto la separación sujeto-objeto. (Mejía, 2015, p. 3).

Por ello fue imprescindible en esta investigación reconocer a los/las protagonistas de la práctica pedagógica como sujetos reflexivos que entienden sus acciones como potenciadoras de la transformación de sus contextos y su propia vida. Se entendió además, que sus acciones están mediadas por las interacciones con el territorio y que ahondar en la comprensión de éstas es una necesidad humana.

Se parte de reconocer que no hay verdades preestablecidas y que es posible construir conocimiento sobre la base de la *reflexividad* en relación con los quehaceres cotidianos. Ésta implica “someter a escrutinio crítico cada una de las estrategias, decisiones y operaciones metodológicas (de la práctica en este caso) así como la construcción y la explicitación de criterios que la orientan” (Torres, 2014, p.117).

De ahí la necesidad de pensar a los/as maestros/as como profesionales reflexivos/as dispuestos a analizar sus prácticas con agudeza, para encontrar en ellas potencialidades que permitan empoderar a los sujetos que día a día participan de dichos procesos. Maestros/as que reconocen en sus propias prácticas saberes que es necesario comprender y transformar de manera crítica. Así, emerge la experiencia como foco de estudio de la sistematización en su modalidad de investigación, en el sentido en que profundiza una aproximación de ese entramado de relaciones intersubjetivas y contextuales entre sus actores y los marcos históricos y de contextos en los que se desarrolla.

En este sentido, se resalta el papel que juega la práctica en el mundo académico, en contraposición con la idea de que ésta es sólo el escenario de “aplicación del conocimiento producido por otros” (Mejía, 2015). Se busca potenciarla como el espacio donde a través de la reflexión de los sujetos que la vivencian se construyen saberes. Así, al enfrentarse con procedimientos de sistematicidad y organización por medio de unos métodos de análisis surgidos de la lógica interna de sus propios procesos, puede convertirse en fuente de conocimientos. En palabras de Mejía:

La sistematización es una construcción y producción de saber que se teje con la gramática propia de la práctica y ella, a medida que emerge, va produciendo los enlaces con ese proceso de teorización que no está fuera de ella, ni le viene como prestada, sino que le da forma y es constitución activa de su propia organización (Mejía, 2012, p. 71)

Al formalizar estos saberes de práctica en la investigación, se caminó hacia la constitución de la experiencia como objeto de estudio. A través de este proceso se

buscó un acercamiento entre las disciplinas del conocimiento en las que se adscriben dichos saberes. Surgió entonces la necesidad de entender mejor esa relación entre saber y conocimiento como formas distintas de aproximarse a las interpretaciones que las comunidades latinoamericanas hacen sobre el mundo, reparando en este caso, en la transformación que acondiciona la práctica reflexiva al constituirse como una experiencia susceptible de ser sistematizada.

Tal relación se planteó de modo que se reafirmen los saberes de práctica en los contextos en que se ha hecho del conocimiento y sus métodos una estrategia de poder político. No se trató aquí de negar la funcionalidad del conocimiento científico en la sociedad o rechazar los postulados que presenta, sino de reconocer las condiciones que lo han posicionado como la forma única válida de comprender las realidades y las consecuencias de esta situación. Porque en efecto, ni el saber ni el conocimiento a pesar de corresponderse con marcos epistémicos diferentes, contienen un carácter esencial que demuestre que sus métodos son más eficaces que otros, más allá de los que su lógica particular intenta sostener. De acuerdo con esto Mejía considera:

Desde otras visiones del saber se hace presente que el conocimiento no es más que una forma de saber que tiene toda cultura y que se manifiesta en tres formas de ella: El común, derivado de los comportamientos prácticos (...) El saber técnico, mediante el cual las personas viven y actúan en su hacer cotidiano y tienen capacidad de hacer presente la manera como es relacionado con el todo (...) Un saber culto en el cual el saber técnico tiene un entramado explicativo de su realidad y se da cuenta de ello a través de construcciones culturales que toman forma según las identidades y las particularidades conceptuales (...) (Mejía, 2015, p.23).

Para este autor, la percepción que hoy en día se tiene del saber, el conocimiento y sus relaciones, obedece a los entramados culturales y tradiciones que los grupos humanos han construido a este respecto. Por lo tanto resulta ser un desafío contribuir con propuestas que permitan la emergencia de esos saberes alternativos que podrían favorecer explicaciones y comprensiones que amplíen la visión que en la actualidad se

tiene sobre el mundo. En ese sentido, la práctica pedagógica que se reflexiona en este trabajo se entiende dentro de un escenario de propuestas de educación propia latinoamericana, teniendo en cuenta que a pesar de contar con diferencias entre los países, los sistemas económicos, políticas educativas y prácticas culturales hegemónicas se imponen a todos los pueblos por igual.

Es por esto que la sistematización, al plantear una relación complementaria entre el conocimiento y el saber, se presenta como oportunidad para entablar un diálogo horizontal entre el saber obtenido en la práctica y el saber moderno fundamentado en la experimentación. Esto abre un debate entre quienes conciben el saber como una forma anterior al conocimiento que carece de validez, y quienes lo defienden como una manera de expresar visiones de mundo que son el resultado de la reflexión desde marcos epistémicos distintos a los modernos.

De esta manera se buscó problematizar la histórica relación de subordinación entre las diferentes formas de saber, en aras de alimentar lo que se denomina la Experiencia. Esta última al ser un proceso social complejo, producto de la reflexividad colectiva en torno a una práctica específica requiere, desde la perspectiva de Oscar Jara (1996), tener en cuenta su relación con factores como el contexto en el que ésta ocurre, sus situaciones particulares, las acciones intencionadas, las opiniones, percepciones e interpretaciones de los participantes y los resultados emergentes en el proceso; para adquirir un carácter más profundo al entrar en contacto con la ciencia y dar voz a otras formas de concebir el mundo.

Ahora bien, con respecto a la experiencia educativa que concierne a este trabajo investigativo, Alfonso Torres señala:

Se asumen (las experiencias) como construcciones colectivas de sentido que definen lo real y legítimo para sus miembros, con una lógica y unos movimientos que trascienden la percepción y vivencias de cada uno de los actores. Por ello, en nuestra sistematización colectiva nos interesa identificar el modo en que se

relacionan esos saberes distintos, esos actores diferenciados, la manera como estos interpretan lo ocurrido y los modos de legitimación que instituye cada proyecto (Torres, 2000, p.34).

En consecuencia se buscó la validez académica de la experiencia pedagógica referenciada, en relación con los saberes campesinos puestos en la escena del aprendizaje. Se demostró que el saber pedagógico necesita alimentarse de los conocimientos del contexto en el que surge y de las visiones de mundo de los protagonistas del acto educativo, para potenciar la educación de las comunidades.

1.3.2 Método y técnicas.

Teniendo en cuenta las elecciones metodológicas presentadas, a continuación se esbozarán los métodos y las técnicas investigativas utilizadas en la sistematización de la experiencia pedagógica *Expedición Lenguaje* (2011-2013) en el GCJCV, con el fin de comprender la forma en la que se construyó el saber pedagógico a partir de las relaciones que se dieron en el contexto sumapaceño.

Decidir las etapas de la investigación pasó por recorrer los enfoques de sistematización que van desde las concepciones más tradicionales, vinculadas al positivismo y sus métodos, hasta las más alejadas de la tradición academicista que prescinden de métodos preestablecidos. En palabras de Torres:

La sistematización de experiencias no es una metodología unitaria y homogénea. Desde su emergencia, han coexistido conflictivamente diferentes maneras de entenderla, así como razones para justificarla y perspectivas epistemológicas desde las cuales fundamentarla; de igual forma, son múltiples las maneras de operativizarla metodológicamente. La sistematización es hoy un campo autónomo con respecto a otras prácticas sociales, culturales y educativas... (Torres & Mendoza, 2013, p. 155).

Atendiendo a este conflicto, esta propuesta -que en efecto reconoce la tensión entre las diversas corrientes teóricas y epistemológicas que se alimentan de la sistematización- bebió de algunos postulados que a pesar de ser distintos, plantean esta modalidad investigativa en su carácter metodológico como una forma de empoderar a los sujetos de la práctica en vía contrahegemónica. Entonces, a partir de un acercamiento a las propuestas de Alfonso Torres, Marco Raúl Mejía y Mario Peresson principalmente, las etapas del proceso investigativo se llevaron a cabo en cuatro momentos divididos de la siguiente manera:

Contextualización de la práctica pedagógica: La práctica reflexionada debe dar cuenta de las reconstrucciones y transformaciones del contexto en el que se desarrolla, a partir de las relaciones y vivencias de sus participantes. Por lo tanto en este caso se retoma el planteamiento de Peresson en cuanto a que: “Toda experiencia educativa, promocional o evangelizadora, se sitúa dentro de un contexto histórico y geográfico que ejerce una influencia determinante, ya sea sobre su planteamiento inicial como sobre su desarrollo o resultados. A su vez, el proyecto se concibe y desenvuelve con la finalidad de incidir transformadoramente sobre el medio” (Peresson, 2000, p. 64).

Desde esta mirada se hizo necesario contextualizar la práctica pedagógica teniendo en cuenta las particularidades políticas, ambientales, históricas, económicas, sociales y culturales del Sumapaz. Éste es un escenario complejo en todas las dimensiones, debido al papel que desempeña este territorio en el marco de un conflicto armado que ha vivenciado el país por 52 años aproximadamente. Para lograr este acercamiento, se llevó a cabo un ejercicio de reconstrucción histórica a partir de la revisión documental y de archivo que tuvo en cuenta las particularidades de la historia sumapaceña en el país, entendiendo en un marco más amplio las relaciones que ésta tiene con la escuela.

Con esta perspectiva, se pudo abordar la experiencia pedagógica como eje de articulación con el contexto en el que se desarrolló, fue así herramienta útil para comprender por qué razón los/as estudiantes tienen un bagaje cultural en estrecha relación con una tradición política del campesinado del Sumapaz. El resultado de este

momento se presenta en la tesis en el capítulo 2 bajo el título de “contextualización de la práctica pedagógica: Sumapaz, por la defensa del territorio”.

Reconstrucción de la práctica pedagógica: Acudiendo a la propuesta metodológica esbozada por Mejía en *La sistematización, una forma de investigar las prácticas y producir saber y conocimiento*, la práctica se reconstruyó progresivamente pasando por tres fases: dos iniciales que obedecen a procesos de descripción e interpretación respectivamente y una final que corresponde a una interpretación crítica. El autor refiere esos momentos como *niveles de la sistematización*:

Es posible encontrar diferentes niveles de elaboración desde las formas más sencillas de reconstrucción de las prácticas a través de diferentes instrumentos, como líneas de tiempo, secuenciación cronológica, entre otros, pasando a darle forma a una descripción que puede convertirse mediante un buen ejercicio en una experiencia o en un saber sobre estos asuntos (...) (Mejía, 2015, p.32)

Por lo tanto se trabajó sobre la base de la elaboración y reelaboración de un relato en diferentes momentos, en cada uno de los que se aplicaron técnicas distintas y se recurrió a los aportes que al respecto pudieron brindar los/as protagonistas de la práctica. Esto con el fin de enriquecer la comprensión de las relaciones que tuvieron lugar en el desarrollo de la experiencia en torno a la construcción de saber y conocimiento.

En un **primer nivel de la sistematización** se llevó a cabo la reconstrucción individual de la experiencia a modo descriptivo, utilizando como técnica la narrativa autobiográfica por parte de la maestra investigadora, quien le incorporó un tono literario en primera persona. También se trabajó la línea de tiempo como técnica para recrear cronológicamente los sucesos más relevantes de la práctica pedagógica, demostrando los aprendizajes llevados a cabo por quien relata y sus intenciones pedagógicas en la comprensión progresiva del contexto campesino sumapaceño.

Adicionalmente se aplicaron técnicas de revisión documental de fuentes primarias, tales como documentos institucionales que referenciaban los objetivos de la asignatura de lenguaje, textos escritos por la docente sobre la realidad vivida en ese entonces en la institución y la localidad, textos escritos por miembros de la comunidad en relación con la coyuntura política, y creaciones textuales de diferentes tipologías llevadas a cabo por algunos/as estudiantes.

Toda esa base empírica se fue ordenando simultáneamente por medio de dos herramientas virtuales: Facebook¹ y blog² con el fin de ayudar a la reconstrucción y acondicionar un encuentro con algunos de los estudiantes participantes de la práctica. Dichas herramientas tuvieron tres propósitos: encuentro y reencuentro (virtual) con estudiantes, detonante de la memoria cuando se hizo la exposición de los diferentes registros audiovisuales y promotor de opiniones al incitar los comentarios en la red. Cuando se organizó la información se tuvo como criterio básico la triangulación del tiempo garantizando que la información correspondiera a todo el periodo en que se dio la práctica pedagógica. También se tuvo en cuenta la triangulación de los sujetos permitiendo los puntos de vistas de todos/as los/as participantes y personas relacionadas, directas e indirectamente con la práctica pedagógica. El resultado de este primer nivel de la sistematización, se materializó en un primer relato que sirvió de base para trabajar en el segundo nivel de la sistematización.

Atendiendo a los objetivos que motivaron este ejercicio investigativo en cuanto a la construcción de saberes pedagógicos, a partir de la relación de los diferentes protagonistas de la práctica, para el **segundo nivel de la sistematización** se tomaron algunos planteamientos esbozados por la metodología de la *Reconstrucción Colectiva de Historias Populares (RCH)* que desde un enfoque interpretativo presenta (Torres, 2014).

¹ https://www.facebook.com/groups/657044240981224/?ref=br_rs

² <http://sabercampesino.blogspot.com.co/>

Esta perspectiva reconoce la importancia de construir conocimiento y hacer historia de manera colectiva que vincule a organizaciones y movimientos populares interesados en transformar sus prácticas de manera crítica, además de proponer una mirada sobre la historia y el pasado como formas de responder a las inquietudes que los grupos humanos tienen sobre el presente.

Por lo tanto, sin asumir al pie de la letra lo que Torres denomina un *Equipo Responsable de la Recuperación Histórica* que se encargue de las tareas operativas en términos de la recolección de información, análisis, interpretación y escritura de resultados; el esfuerzo de la maestra investigadora fue llevar a cabo esta labor. Se intentó siempre la convergencia de ideas y pensamientos de los/as participantes de la práctica, empezando por otros/as docentes a quienes se les compartió el documento del primer relato, para recibir de parte de ellos sus comentarios al texto.

Con esa misma intención, se definieron técnicas apropiadas para consultar a los/as estudiantes participes de la práctica pedagógica. Así, uno de los desafíos en este proceso, fue lograr comunicación permanente con los/as participantes de la práctica, pues al no conformar propiamente un grupo de sistematización debido a sus condiciones de ubicación y oficios, se dificultó un poco la realización de los momentos de recolección de información de fuentes orales. No obstante, se lograron llevar a cabo técnicas como entrevistas semi-estructuradas a un grupo focal, charlas y discusiones con algunos de los protagonistas de la experiencia, de manera que se pudo entablar un diálogo de saberes en el que presentó pluralidad de voces que alimentaron la interpretación de lo ocurrido. Desde la metodología de la RCH, Torres propone la utilización de estrategias pedagógicas como talleres o *jornadas de la memoria*:

Al concentrar en un mismo espacio y mismo tiempo a varias personas, posibilitan el uso combinado de técnicas y dispositivos de activación de la memoria. (...) No sobra afirmar que en cada proyecto de RCH estas técnicas y dispositivos pueden reinventarse y combinarse (Torres, 2014, p.129).

Dentro de los *dispositivos de activación de la memoria* se encuentran: *el camino de la experiencia, museos comunitarios, paseos del recuerdo, audiciones de música y tertulias*. En este caso, teniendo en cuenta las dificultades enunciadas para el encuentro personal, se trabajó una jornada de la memoria. Allí fue posible combinar dispositivos como la construcción de una *galería de imágenes, audición de música y videos* que al ser memorados en un espacio que evocaba sus vivencias como lo fue el *comedor del colegio*, permitieron dar cuenta de las percepciones que los/as participantes tuvieron en el marco de la práctica aquí referenciada. Esto fue una actividad posterior a la consulta de la información en Facebook y del blog por parte de los/as jóvenes del colegio.

El resultado de este segundo nivel de sistematización fue un segundo relato que al ser completado con las opiniones de los pares académicos de la docente investigadora y lo aportado por los estudiantes en la jornada de la memoria, se presenta en la tesis en el anexo 1 con el título de “Reconstrucción de la práctica pedagógica: camino a la utopía (2011-2013)”. Al/la lector/a se le recomienda leer este capítulo después de la contextualización y antes del capítulo tres de la tesis. La demás información recopilada en las entrevistas semi-estructuradas, y en las charlas y discusiones con algunos de los protagonistas de la experiencia se utilizó para el tercer nivel de la sistematización.

Interpretación crítica: Vista como el tercer momento asumido por esta investigación, es a su vez el tercer nivel de la sistematización propuesta por Mejía (2015); en este momento se dio respuesta a la pregunta de investigación alcanzando el objetivo general y los objetivos específicos planteados. Por ello, una vez se consolidó la reconstrucción (segundo relato/Anexo 1), junto con las fuentes de información recopilada en el segundo momento, más la amplia base empírica de la misma práctica pedagógica; se dio paso a un momento de confrontación de saberes que buscaba pasar del conocimiento sobre *¿qué pasó?*, a la comprensión y explicación del *¿por qué pasó lo que pasó?*, es decir una interpretación crítica de la experiencia.

A esta altura del proceso investigativo la erudición en la base empírica era una necesidad, lo mismo que en la base teórica y conceptual. Por lo tanto, para esta fase se profundizó la lectura crítica del segundo relato (la reconstrucción) y de las fuentes

primarias ya ordenadas cronológicamente, y se implementó el uso de los formatos RAE (Resúmenes Analíticos Especializados) como técnica para consolidar la base bibliográfica, que fue organizada a partir de Mendeley: gestor de referencias y citas bibliográficas. Todo esto con el fin de sentar las bases para la búsqueda de un más amplio significado de los hallazgos incorporados en los dos niveles de sistematización presentados.

Para este tercer nivel, el ejercicio reflexivo de la docente investigadora fue determinante. Con todo el acervo que había brindado la reconstrucción de la práctica pedagógica, aquí se buscó entender las relaciones entre las partes que la constituyen y contrastarlos con los postulados teóricos afines a este ejercicio pedagógico, para luego unir en un todo orgánico el significado de esas relaciones.

Fue así que la información analizada y surgida del proceso de reflexión cobró otros sentidos que brindan más claridad sobre los aprendizajes obtenidos en la práctica, no sólo desde el ámbito escolar sino también desde el escenario de las vivencias de la docente investigadora en el contexto campesino sumapaceño, en la búsqueda de la construcción de conocimiento a través de todo este proceso. Dos técnicas se utilizaron aquí, los mapas conceptuales donde se plasmaban gráficamente las categorías y unidades de análisis, sus relaciones y el significado de esas relaciones; y el diálogo con pares académicos involucrados en la experiencia pedagógica, de manera que se mantuvo el carácter dialógico de la investigación, contribuyendo con el entendimiento de las lógicas internas de la misma.

El resultado de este momento está expresado en los capítulos 3 y 4 de la tesis titulados “educar para la vida con libertad” y la “expresión de la voz campesina”, respectivamente.

Aprendizajes y recomendaciones: Una de las características de la sistematización es precisamente el momento de reconocer las virtudes de la experiencia, que en la tesis se expresan en el capítulo 5. La presente investigación quiso aportar a la construcción de una propuesta de educación para la ruralidad en general, por lo tanto este momento

resultó fundamental en el proceso en tanto visibilizó los saberes emergentes de la práctica que se presentan en vía de teorización. Mejía dice

Si hacemos conciencia de la importancia de la sistematización, colocaríamos en nuestros proyectos y propuestas de práctica un acápite de Reconstruyendo Saberes, que es precisamente la manera intencionada de ir recuperando las vivencias, aprendizajes y prácticas desarrolladas a lo largo de los procesos educativos propuestos (Mejía, 2015, p.34)

Como lo reconoce Mejía, los resultados de la investigación pueden convertirse en insumo de trabajo para prácticas posteriores, no solamente las propias, sino también las de otros colectivos que se reconozcan en la tarea de hacer propuestas desde sus contextos, en este caso rurales de toda la región de latinoamérica, de modo que se reivindiquen sus saberes como válidos en tanto son funcionales en sus realidades específicas.

2.CONTEXTUALIZACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA: SUMAPAZ, POR LA DEFENSA DEL TERRITORIO

El presente apartado es una recuperación de la lucha sumapaceña por la defensa del territorio durante los años 2011-2013, que permitirá comprender el contexto donde la práctica pedagógica se fue complejizando y en cuya transformación fue tomando como epicentro la vida y defensa del páramo más grande del mundo. Siguiendo a Bonilla (2015) se reconoce que la escuela es parte del territorio y que a su vez ese territorio es una pauta fundamental y necesaria para la construcción de conocimiento.

2.1 El espacio

Con una extensión aproximada de 78,095 hectáreas, Sumapaz es la localidad más grande del Distrito Capital, se encuentra ubicada a 31 kilómetros de la zona urbana limitando al norte con la localidad de Usme; al sur, con el departamento del Huila; al oriente, con los municipios de Une, Gutiérrez y con el departamento del Meta, y al occidente, con los municipios de San Bernardo, Pasca, Venecia y Cabrera.

A pesar de su enorme extensión territorial es la localidad con menor número de habitantes, 5.667 (para 2009) los cuales se caracterizan por ser orgullosamente campesinos y pobladores rurales, pertenecientes en su mayoría a estratos 1 y 2. En la actualidad esta localidad se encuentra dividida en tres corregimientos, los cuales

contienen a su vez 28 veredas: Betania, Nazareth y San Juan. El primero de ellos está situado al nororiente del Parque de Sumapaz, cuenta con una extensión territorial de 6.243 hectáreas siendo el más pequeño de la localidad; se considera que antes de la llegada de los colonizadores en esta zona existió un asentamiento indígena de nombre Fusangá.

El corregimiento de Nazareth fue creado en 1903, cuenta con una extensión de 30.069 hectáreas caracterizadas por la presencia de vegetación típica de ambientes de bosque andino y alto Andino; posee ocho veredas que son Nazareth, las Palmas, Los Ríos, Las Animas, Las Sopas, Las Auras, Taquecitos y Santa Rosa. Junto con el corregimiento de Betania, formaban uno de los cuatro globos de la hacienda Sumapaz.

Finalmente, el corregimiento de San Juan de Sumapaz, se encuentra situado entre los ríos San Juan y Sumapaz de donde deriva su nombre, posee una extensión de 39.445 hectáreas y no solo es el corregimiento más densamente poblado de la localidad sino con mayor número de veredas, a saber: San Antonio, El Toldo, Las Vegas, Santo Domingo, Chorreras, Capitolio, San Juan, Lagunitas, Tunal Alto y Bajo, Concepción, Nueva Granada, San José y la Unión, donde se encuentra ubicado el Colegio Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela.

El ecosistema característico de la localidad de Sumapaz es de páramo. Ubicándose sobre los 3.500 metros de altitud, cuenta con una clasificación biótica de 25.017 hectáreas de Frailejónal, 5.402 hectáreas de Bosque Natural y 35.928 hectáreas de Pajónal, lo que permite ser considerado no solo como uno de los más grandes centros de diversidad de plantas, al contar con 897 especies entre angiospermas, pteridofitos y briofitos, vasculares y otras de tipo endémicas (Ardilla, 2013), sino también como el páramo más grande del mundo. Dentro de este ecosistema habitan osos de anteojos, venados, águilas, cóndores, patos laguneros, además de otras especies que actualmente se encuentran amenazadas.

Además, es una de las fuentes hídricas más significativas del país, en él nacen ríos y afluentes de la región del Magdalena y Orinoco dentro de los que se destacan el Río Sumapaz, Cabrera, Guape y Ariari, así como diversas corrientes que desembocan en el río Duda y Guayabero que recorren el departamento del Meta. Aloja gran cantidad de lagunas en las que sobresalen la Laguna Larga, Boca Grande, Cajita, Guitarra y Chisacá, constituyéndose de este modo como un nudo orográfico de gran importancia.

Desde 1974, a través del artículo 1 del Decreto 2811 expedido por el Gobierno Nacional, el 59,6% del suelo de esta localidad, es decir 46.571 hectáreas, fueron declarados como territorios protegidos y circunscritos al Parque Nacional Natural de Sumapaz. Esta superficie corresponde a la reserva forestal el Zarpazo, reserva forestal quebrada Honda reserva forestal Alto Río El Chochal, reserva forestal bajo río Gallo, reserva forestal Las Abras, reserva forestal de San Antonio, reserva forestal Altos de San Juan, reserva forestal San Juan, reserva sub páramo del Salitre, reserva forestal del Pilar y el Sumapaz, reserva sub páramo Chuscales, reserva sub páramo Hoya Honda, reserva forestal Las Vegas, reserva sub páramo El Oro, reserva sub páramo quebrada Cuartas, laguna la Hermosura y laguna El Tunjo.

Esta declaración ha generado dificultades en la protección del páramo pues su administración está a cargo de tres entidades, entre las que se cuentan la Unidad de Parques Nacionales, la Secretaria de Ambiente del Distrito Capital y la Corporación Autónoma Regional de Cundinamarca CAR. También con los pobladores han existido conflictos, ya que se les ha estigmatizado por el uso del suelo en la explotación agropecuaria.

Sin embargo, este no es el único conflicto y estigmatización que recae sobre los sumapaceños, pues debido su larga tradición de luchas agrarias, sus importantes procesos sociales y su filiación como base electoral de los partidos y movimientos de izquierda, han estado sometidos a la confluencia de las acciones bélicas de tres actores armados, a saber: guerrillas, militares y autodefensas, hechos que se reseñarán a continuación.

2.2 Resistiendo la embestida.

La historia del Sumapaz, por más reciente que se quiera abordar, e incluso así esta sea una aproximación como el presente capítulo, no puede entenderse al margen de la historia política del resto del país. Sin desconocer los procesos de larga duración que han configurado la historia presente del Sumapaz y de los cuales varios historiadores, pero sobre todo historiadoras³ ya han dado cuenta, esta reconstrucción histórica del contexto en el cual se desarrolló la práctica pedagógica comienza en el Siglo XXI, y más concretamente con los gobiernos de Álvaro Uribe (2002–2010).

Inicia este contexto en el año 2002 pues en el marco de la política de “Seguridad Democrática” de los gobiernos de Uribe, su prioridad fue defender la capital – Bogotá, de allí que la presencia militar, el disciplinamiento social, la defensa en contra de “enemigos internos” y control del territorio alrededor de la capital, y por ende el Sumapaz, determinaron la dinámica sociopolítica de esta región.

Muy tempranamente, en el 2002, la Vicepresidencia de la República presentaba el “Panorama actual de la región del Sumapaz” en donde identificaba tres procesos que confluyen en el Sumapaz: “los secuestros de las guerrillas, los operativos militares contra las FARC y la irrupción reciente de los grupos de autodefensa” (Vicepresidencia, 2002, p. 1), esto fue determinante para orientar la política hacia la región, pues según su diagnóstico: “El secuestro y la extorsión, principal base financiera de las FARC en el Sumapaz, han marcado la región en la última década hasta el punto que se constituyó en la más crítica del departamento y en una de las más afectadas a nivel nacional.” (Vicepresidencia de la República, 2002). Es así que con el desarrollo de enormes

³ Para destacar, Rocío Londoño Botero, Juan de la Cruz Varela. *Sociedad y política en la región de Sumapaz (1902-1984)*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 2011. Laura Varela y Deyanira Duque, *Juan de la Cruz Varela: Entre la historia y la memoria*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá, 2010. Laura Varela y Yuri Romero, *Surcando Amaneceres: Historia de los agrarios de Sumapaz y del Oriente del Tolima*, Fondo Editorial UAN, Bogotá, 2007. Rocío Londoño Botero, *De la autodefensa armada a la resistencia cívica en la región de Sumapaz*. En: *Tiempos de paz. Acuerdos en Colombia, 1902-1994*. M. Medina y E. Sánchez (Edición). Alcaldía Mayor de Bogotá, 2003. Elsy Marulanda Álvarez, *Colonización y conflicto: Las lecciones del Sumapaz*, Bogotá, Universidad Nacional, 1991. José Jairo González, Elsy Marulanda Álvarez, *Historias de frontera: Colonización y guerras en el Sumapaz*, CINER Bogotá, 1990.

operaciones militares durante los gobiernos de Uribe, destinadas a expulsar a las organizaciones guerrilleras de las áreas metropolitanas, se puso de presente que la defensa y securización de los espacios de dependencia de las ciudades, como lo es el Sumapaz, fue un elemento fundamental de la territorialidad del Estado (Peña, 2016) y por ende de disputa de esa territorialidad por parte de las comunidades que habitan los territorios.

Investigaciones de este período han arrojado varias conclusiones que brindan un panorama de los efectos de la política de “Seguridad Democrática” en la región del Sumapaz. “El Gobierno Nacional ejerció en Sumapaz (Localidad 20 de Bogotá), presencia y control, en el marco de la política de seguridad democrática; lo hizo de manera coherente con una estrategia contrainsurgente que negaba la existencia del conflicto armado e involucraba a la población civil bajo la premisa de una amenaza terrorista que todos debíamos combatir” (Osorio, 2010, p. 97). Por su parte el gobierno distrital del Polo Democrático intentó desarrollar en Sumapaz políticas encaminadas al restablecimiento de la seguridad y convivencia; pero pese a la voluntad política y a la existencia de programas, no existieron las condiciones materiales para su implementación. “Estas estrategias no se correspondían con la existencia de un conflicto armado en su territorio y carecían de mecanismos apropiados para proteger los derechos humanos de sus habitantes, desarrollar el Estado social de derecho y construir una gobernabilidad democrática” (Osorio, 2010, p. 98).

Por su parte, Peña (2016) analizó el aseguramiento del espacio de dependencia de Bogotá bajo la administración de Uribe, que incluía al Sumapaz, identificando tres componentes interrelacionados: a) infraestructuras y equipamientos: carreteras, tuberías, redes eléctricas, represas, parques de recreación y naturales, demarcación de áreas de explotación minera, forestal, piscinas de oxidación, basureros, etc.; b) mediante políticas ambientales, de uso del suelo y ordenamiento territorial donde se destacan los planes maestros de abastecimiento alimentario, la política de ruralidad, el análisis de ecosistemas estratégicos, la delimitación de páramos y; c) a través de políticas de defensa y vigilancia” (p. 261).

Este proceso de aseguramiento del espacio de dependencia de Bogotá era un problema de soberanía territorial y seguridad del Estado, por ser la capital la sede económica, demográfica, política y cultural más influyente, en un contexto donde las FARC literalmente capitalizaron su proyecto de expansión territorial, - después de las fracasadas conversaciones de paz durante la presidencia de Andrés Pastrana (1998–2002)- posicionándose sobre zonas metropolitanas de las principales ciudades, entre estas, la zona metropolitana de Bogotá (Peña, 2016).

Las respuestas del Gobierno de Uribe con énfasis en lo militar se vieron reflejadas plenamente en la Operación Libertad Uno, aplicada para erradicar el control territorial de las FARC en el área de influencia más directa de Bogotá (300 km, alrededor de la ciudad). La Operación Libertad Uno conto con cerca de 15.000 soldados de la Brigada 13, de las Brigadas Móviles 1, 2 y 3, de la Fuerza de Despliegue Rápido (FUDRA) y la Móvil 8 Peña (2016).

Peña (2016) cita el trabajo “El cerco de Bogotá” de Juanita León (2004), para describir cómo la estrategia de control territorial estuvo acompañada por campañas para crear confianza y simpatía de la población hacia las fuerzas militares al mismo tiempo que la promoción de incentivos a la desmovilización. Esto que fue denominado por el comandante de la Brigada Móvil 3 como la estrategia de “meterle pueblo a la guerra”, lo narró León así: “junto a los combates y las tareas de inteligencia militar, el ejército envió brigadas de salud con médicos militares a las veredas, víveres a los hogares infantiles; usó emisoras locales para invitar a los padres de guerrilleros a acercarse sin temor a la brigada a preguntar por el paradero de sus hijos; ayudó a los campesinos a recoger sus cosechas; se involucró en las actividades comunitarias e, incluso, participó en festivales populares. Por su parte, los soldados campesinos empezaron a recibir notas con nombres de supuestos milicianos y con datos sobre lugares donde los guerrilleros encaletaban víveres y armas” (Peña, 2004, p. 264).

El resultado final de la Operación Libertad Uno, después de 97 enfrentamientos, fue el retroceso ostensiblemente de las FARC, al mismo tiempo que se multiplicó la

popularidad de Álvaro Uribe y también las demandas por violaciones a los derechos humanos y la presencia de los grupos paramilitares en zonas que ocupaba antes la guerrilla, repitiendo el caso de lo sucedido en el resto del país (Peña, 2016).

En ese contexto de intervenciones militares junto a políticas de ordenamiento territorial, la respuesta de las organizaciones sociales no se hizo esperar. Tanto en el Sumapaz como en el resto del país el movimiento social estableció como objetivo no solo la lucha contra la militarización de sus espacios de vida, sino que advirtieron la conexión de dichas estrategias con procesos económicos que estos grupos consideran una amenaza a la seguridad ambiental, comunitaria, alimentaria y económica de las comunidades arraigadas en la región metropolitana de la capital (Peña, 2016).

Durante el gobierno de Uribe se presentaron denuncias relacionadas con el asesinato de Ediles de la localidad (Durango, 2009); apertura de proceso jurídico contra líderes de la vereda Nazareth, Ánimas, Chorreras, Lagunitas, Las Sopas, Santo Domingo, y la Vegas, todos ellos dignatarios de las Juntas de Acción Comunal (P. Agencia, 2010); persecución a los dirigentes del Sindicato Agrario del Sumapaz (Sintrapaz) (Matapay, 2007); y en generar hostigamiento a la población en una localidad donde a cada uno de sus habitantes el Gobierno le colocó dos y hasta tres soldados. Sumapaz era sentida como una inmensa prisión (L. López, 2009).

Varias fueron las estrategias de los campesinos sumapaceños para resistir la desmedida fuerza del Estado, una de ellas fue el Foro Regional en defensa de los Derechos Humanos y el Derecho Internacional Humanitario, evento que tuvo como lema: “Por la defensa del territorio y la conservación del páramo con su gente”, con sede en el corregimiento de San Juan de Sumapaz, “con el objetivo de visibilizar y propender un espacio de denuncia por el aumento desmedido de dispositivo militar en la localidad 20 de la capital de la nación” (P. Agencia, 2009).

Al culminar el gobierno de Uribe, en el 2010, dos eran las reivindicaciones más sentidas por la comunidad del Sumapaz: oposición a la ejecución de megaproyecto

hidroeléctrico (prensa Agencia, 2010) y la constitución de la Zonas de Reserva Campesina en el Distrito Capital de Bogotá (Caycedo, 2010). Las bases para esto último fueron presentadas como proyecto de Acuerdo por el concejal Jaime Caicedo Turriago con el respaldo de la bancada del Polo Democrático Alternativo en el 2010, y aprobado según Acuerdo 465 de 2011, "Por el cual se dictan normas para el fomento de la participación de las organizaciones campesinas en el impulso de zonas de reserva campesinas y de otras formas de gestión social y ambiental del territorio rural en el Distrito Capital" (Concejo, 2013).

Pero el acuerdo solo sentaba las bases, se requería la organización del campesinado para iniciar la consecución de esta aspiración, y en esa dirección la asamblea del Sindicato de Trabajadores Agrícolas de Sumapaz realizada el 5 de febrero de 2011 promovió el establecimiento de la Zona de Reserva Campesina, como una figura que permite defender la tierra, el agua del páramo y la economía campesina, frente a los intereses asociados a los megaproyectos hidroeléctricos y de privatización del agua del Sumapaz (P. Agencia, 2011).

Esto refuerza los argumentos de Peña (2016) al señalar la región de Sumapaz como el caso más destacado de toda la movilización durante la política de "Seguridad Democrática" de Álvaro Uribe, en donde la identidad campesina contestataria (la politización del campesino) sirvió "para oponerse a las operaciones militares, reivindicando el derecho a la tierra, al territorio, el agua y su estilo de vida campesina. Estas organizaciones campesinas han introducido innovaciones políticas fundamentales en el manejo del agua, los parques naturales, los páramos, la producción agrícola, la educación rural, el conflicto armado, la construcción de espacios de paz, entre otros temas" (p. 267).

Pasó el gobierno de Uribe como muchos otros gobiernos han pasado, pero se quedó la política económica del Estado. Una política de acumulación por despojo. Esto para el Sumapaz y más concretamente para el corregimiento de San Juan, ha significado desde el 2008 la lucha contra el Megaproyecto Hidroeléctrico en San Juan del

Sumapaz, auspiciado por Emgesa S.A con impacto en los departamentos de Cundinamarca y Tolima, cuya fuente hídrica es el río de Sumapaz y con la proyección de producir 245 MW como capacidad Instalada.

Como señala Cadavid (2014), la Autoridad Nacional de Licencias Ambientales (ANLA) señaló el inicio de dicho proyecto:

El 10 de septiembre de 2008 la empresa Emgesa S.A. E.S.P. inició, ante esta autoridad, una solicitud de Licenciamiento Ambiental para el proyecto denominado “Proyecto Integrado de Minicentrales en la Cuenca del Río Sumapaz”. Mediante el Auto 3623 del 11 de diciembre de 2008, se declaró que dicho proyecto no requería presentación de Diagnóstico Ambiental de Alternativas y que, por lo tanto, la empresa debería elaborar el Estudio de Impacto ambiental de acuerdo a los términos de referencia establecidos en su entonces por el Ministerio de Ambiente, Vivienda y Desarrollo Territorial. (p.72).

Este proyecto implicaba la construcción de catorce mini centrales y se ubicarían en cadena sobre el río Sumapaz. Una de esas centrales tendría en su cabecera una presa de 126 m de altura que conforma un pequeño embalse y que se encontraría ubicada en la confluencia del río Pilar con el río Sumapaz, específicamente en la vereda de la Unión del Corregimiento de Sumapaz, y sería la infraestructura con impacto directo más cerca al páramo (Cadavid, 2014).

Esta situación puso en tensión la lucha por la apropiación del territorio, en donde tres lógicas se disputaban intereses diferentes: “1) estrategias para la conservación y administración “sostenible” del territorio en el que se encuentra el páramo de Sumapaz, 2) interés del gobierno nacional por explotar energéticamente las fuentes hídricas del país, y que se ha evidenciado en la zona desde el 2007 aproximadamente, y 3) la intención de las organizaciones campesinas por plantear alternativas a los modelos antes propuestos y fundamentados en la posibilidad de construir ecosistemas

equilibrados a partir de la convivencia armónica entre comunidades tradicionales rurales y medio ambiente” (Cadavid, 2014, p.66).

Esto explica por qué para el año 2011 cuando se da inicio a la práctica pedagógica, la defensa del territorio era el discurso y sentir del campesinado y de los/as estudiantes que permeaba todo. De allí que en todos los momentos de la práctica pedagógica, los/as jóvenes fueron mostrando la necesidad de abordar estos temas coyunturales en las clases, brindando de manera tácita la pauta de trabajo en la asignatura. Y no era para menos, como lo señalaron Germán Zambrano, Kimberly Díaz, Carolina Castellanos y Adriana Runza, estudiante del grado noveno en el año 2011 encargados del noticiero del colegio: “Las grandes multinacionales se quieren apoderar del agua del páramo más grande del mundo. El Sumapaz”.

2.3 Por las soberanía territorial.

Durante los años 2011-2012 el diario transcurrir de la vida en el Sumapaz estuvo caracterizado por dos grandes debates políticos y/o luchas reivindicativas que determinaron la construcción social del espacio físico: La oposición al proyecto Hidroeléctrico y la constitución de la Zona de Reserva Campesina; ambas tienen que ver con las relaciones de poder ejercidas por el capitalismo sobre los territorios campesinos. Esto sin desconocer los problemas de Derechos Humanos que siguieron afectando al páramo, aunque sin la misma intensidad y carácter con que se dio durante el Gobierno de Uribe. De hecho, durante este periodo se reportaron sucesos como la tortura y asesinato por el ejército de dirigentes campesinos del Sumapaz: Víctor Hilarión (sindicato Sintrapaz, 2012) y Duver Celeita Cifuentes (Sindicato Sintrapaz, 2012), este último natal y residente en la vereda de San José del corregimiento de San Juan de Sumapaz.

Esos dos debates o luchas reivindicativas que estaban íntimamente relacionados con la defensa del territorio eran un propósito común, discutido y acordado en los espacios asamblearios del campesinado sumapaceño. En la tradición de organización y movilización de los campesinos del Sumapaz, la asamblea del Sindicato de Trabajadores Agrícolas de Sumapaz es un espacio de decisión colectiva sobre el territorio. Allí se discuten las diferentes temáticas cruciales para el desarrollo del Sumapaz, que para inicios del 2011 eran: “la gestión y los proyectos promovidos por los ediles y la alcaldía de la localidad, la posibilidad de una nueva Zona de Reserva Campesina en el páramo, las concesiones de aguas y la problemática situación de la educación en el Sumapaz, a raíz de la controvertida gestión del actual rector del Colegio Mayor -Juan de la Cruz Varela” (P. Agencia, 2011).

En dicha asamblea, celebrada el sábado 5 de febrero de 2011, se presentó un informe a propósito de la interlocución con el INCODER sobre el proceso de reactivación e impulso a las Zonas de Reserva Campesina en el país. Los argumentos de los líderes sindicales que buscaban promover el establecimiento de la Zona de Reserva Campesina en el seno del campesinado giraron en torno a la construcción de nuevos significados y apropiación del territorio: “Las Zonas de Reserva Campesina se presentan como una figura que permite defender la tierra, el agua del páramo y la economía campesina, frente a los intereses asociados a los megaproyectos hidroeléctricos y de privatización del agua del Sumapaz” (P. Agencia, 2011).

Desde ese entonces y hasta la fecha (mayo 2017) se ha trabajado en torno a una “agenda de sensibilización y actualización sobre el tema de la figura de las Zonas de Reserva Campesina, que permita a la comunidad tomar la decisión política correspondiente frente al ordenamiento territorial, ambiental y productivo del Páramo de Sumapaz” (P. Agencia, 2011).

El aporte desde la práctica pedagógica se puede leer en el objetivo general del área de lengua castellana, para el 2013: “Cultivar en los niños y jóvenes un espíritu consciente de su responsabilidad con la historia de su región, capaz de disentir frente a otros

puntos de vista y de argumentar con inteligencia y lógica. Un sujeto que sea hábil para crear mundos posibles a través del lenguaje, adoptando además un estilo personal con ideología y con la capacidad de defenderla; reconociendo intencionalidades y variables del contexto.” (Delgado, D. 2013) En el proyecto de lenguaje también se plasmó una intencionalidad cuando se diseñaron los propósitos del periódico Mural; allí se decía: [El periódico Mural] “buscaba la integración de la comunidad educativa dando a conocer temas de interés relacionados con la promoción de tradiciones y costumbres, Sumapaz, arte, cultura y los valores, así como también información de actualidad.” Igado, 2013c)

2.4 La rebelión de las ruanas.

El último año de la práctica pedagógica se desarrolló en medio de un ambiente político muy álgido a nivel nacional y local. “En el 2013 se dieron y vivieron el paro cafetero (febrero-marzo), el paro del Catatumbo (junio-julio), el paro minero (julio), el paro nacional agrario (agosto-septiembre), la minga indígena (octubre), la movilización estudiantil y de la salud (noviembre), la movilización bogotana por el “caso Petro” (diciembre) y otra serie de protestas sectoriales, locales y regionales a lo largo del año”. (Dorado, 2013).

Para 2013 el Centro de Investigación y Educación Popular - CINEP (Cinep/PPP, 2013) reportó 1.027 protestas, el mayor número de luchas desde 1975, “que permiten comprender los problemas estructurales que movilizan a la sociedad colombiana y dan cuenta de una sociedad en movimiento con altos niveles de participación ciudadana” (Cinep, 2013, p. 1).

De esas luchas quedó como hito en la historia de Colombia el Paro Nacional Agrario, también conocido como paro campesino, pese a la triste célebre frase del presidente Manuel Santos: “El tal paro nacional agrario no existe”. Pero la realidad fue más tozuda y tal como lo expone (Cruz, 2017) el Paro Nacional Agrario en Colombia fue “La rebelión de las ruanas”. Mientras que en la mayor parte del territorio nacional se

presenciaron bloqueos, mítines, marchas, cacerolazos y otros repertorios de protesta, con la participación de más de 200.000 personas (Cruz, 2017). El informe realizado por el Cinep recogió un número significativo de violaciones a los derechos humanos, vinculado al Paro Nacional Agrario y que destaca como protagonista activa de esas violaciones a la Policía Nacional.

Se reportaron entre julio y diciembre del año pasado, 579 hechos victimizantes atribuidos a miembros de la Policía Nacional, 294 a paramilitares y 207 a tropas del Ejército Nacional. Una realidad que contrasta con el discurso del Gobierno Nacional que se orienta a la consolidación de la paz en Colombia. (Cinep, 2014, p.2)

A nivel local la lucha no fue menos intensa. Desde inicio del año los campesinos sumapaceños se vieron en la necesidad de denunciar más muertes de sus familiares; en febrero declararon que “en extrañas circunstancias en zona de permanente patrullaje de la fuerza regular del Estado fue asesinado el campesino Nelson Rojas, miembro de la comunidad y afiliado a la organización agraria y a la Junta de Acción Comunal de la vereda Santo Domingo” (Sintrapaz, 2013).

Dada la profundización de la crisis de derechos humanos, y el “sistemático incumplimiento de los compromisos adquiridos con la comunidad en materia de vías, educación, salud, asistencia técnica, derechos humanos, telefonía y atención a la comunidad directamente en el territorio” (Sindicato Sintrapaz, 2013), las organizaciones sociales⁴ se declararon en desobediencia civil ante la administración distrital y local, a partir del primero (1) de Junio de 2013. Esta decisión también se sustentó en el desdén administrativo por parte de la administración central que se expresaba en:

⁴ Ellas son: SINTRAPAZ, Juntas de Acción Comunal Corregimiento de San Juan Sumapaz DC, SIMAPDEPAZ ADE – FENSUAGRO – CUT, ASOJUNTAS SUMAPAZ, PCC ZONAL SUMAPAZ, Comités de Mujeres Campesinas de Sumapaz, ASOFAMILIAS Gimnasio de Campo Juan de la Cruz Varela y ASOSUMAPAZ.

ser la única Localidad del Distrito que no cuenta con Sede Administrativa en su territorio, teniendo que aceptar la absurda realidad de tener la sede administrativa de la alcaldía Local en Puente Aranda, la dirección educativa funciona en la localidad de Kennedy, la del hospital de Nazareth en Normandía, la de integración social en Usme, a donde la absoluta mayoría de la población por obvias razones de distancia y tiempo no acude y para colmo un alcalde local encargado que no conoce la Localidad (Valenzauela, 2013).

En medio de las actividades que demandaban la protesta, el Sindicato de Trabajadores Agrícolas de Sumapaz realizó la Asamblea campesina y popular del Sumapaz, la cual decretó: “la organización social y política del campesinado se mantiene pie de lucha” (Sindicato Sintrapaz, 2013b). También organizaron, el domingo 14 de julio de 2013 en el centro poblado Nueva Granada, el Encuentro de solidaridad con el movimiento campesino de Sumapaz: “Suma Paz – Suma Resistencia”, y convirtieron la celebración del “Día del Campesino”, el día 29 de junio de 2013, en un espacio de carácter reivindicativo, de denuncia, de identidad cultural y de defensa los derechos del campesinado.

En el encuentro de “Suma Paz – Suma Resistencia” se hizo un reconocimiento a la gestión de la administración de Gustavo Petro por lograr que Sumapaz contara con sede administrativa, política e institucional en el territorio. Allí también se sometieron a debate, a manera de pliego reivindicativo, las necesidades más sentidas y urgentes por las que atravesaba el campesinado de la región; pero estas exigencias no eran una petición para que el Estado viniera a resolverle los problemas a los campesinos, sino que en sintonía con el enfoque de construcción territorial, lo que se esperaba era que el Estado generara las condiciones para el desarrollo por parte del campesinado organizado. Así, el encuentro declaró frente a los puntos reivindicativos que: “las propuestas las hemos venido construyendo para superarlas integralmente, están condensadas en los diferentes documentos construidos en el plan de vida-plan estratégico comunitario y la propuesta de plan de desarrollo sostenible de la zona de reserva campesina de Sumapaz” (Sindicato Sintrapaz, 2013a).

Este ciclo de luchas y resistencias, construcción y apropiación del territorio debió tener un hito de cierre temporal el 25 de enero de 2014, fecha que se había programado para socializar en audiencia pública el plan de desarrollo sostenible formulado para constituir la zona de reserva campesina del Sumapaz, pero en medio de la disputa por destituir el gobierno de la Bogotá Humana, el Incoder suspendió arbitrariamente la Audiencia Pública de constitución de la Zona de Reserva Campesina del Sumapaz. La respuesta de la organización sumapaceña fue la declaratoria de hecho de la Zona de Reserva Campesina. Tuvieron que pasar casi tres años para que dicha audiencia se diera, el sábado 27 de agosto de 2016, en el auditorio del corregimiento de San Juan de Sumapaz.

Termina este recorrido histórico por el Sumapaz que abarcó el periodo en que se desarrolló la práctica pedagógica (2011-2013), invitando al lector a leer en el anexo 2 una expresión de la misma práctica, representada bajo la pluma de una de sus estudiantes, quien plasmaba en su prosa el sentir del pueblo sumapaceño en relación a todo lo que acabamos de reconstruir.

3. “EDUCAR PARA LA VIDA CON LIBERTAD”

*“Primero fue la tierra / con ella vino el pan /
Con el conocimiento / vendrá la libertad”.*

*(Himno del colegio GCJCV
Autor: Alfredo Díaz)*

El presente capítulo tiene la intención de responder a los objetivos específicos de la investigación. Estos corresponden a la comprensión de las relaciones que se dieron en el proceso de construcción de saber pedagógico en un contexto específico y a la caracterización de las estrategias emergentes en el marco de dichos procesos. Por esta razón, se presentan en principio tres tipos de relaciones entre *saber disciplinar*, *saber campesino* y *contexto*, propias de las dimensiones de la práctica que -sin presentar divisiones tan marcadas en el momento en que acontecieron- se escinden en este texto con propósitos interpretativos. Adicionalmente, se irán identificando los saberes campesinos y disciplinares que hacen parte de la construcción del saber pedagógico, de manera integrada, para presentar al final sus alcances en la praxis pedagógica en territorio campesino.

3.1 Saberes en movimiento

En un primer momento, la localidad rural que obedece aproximadamente al 50% del espacio geográfico del Distrito de Bogotá, resultaba ser un lugar desconocido aunque

muy llamativo por su riqueza natural y cultural. Se requería de mucha disposición y actitud de aprendizaje para llegar a conocerlo, de manera que se pudiera trabajar con los/as estudiantes que frecuentaban sus escuelas; por lo que fue necesario iniciar con un proceso de observación y escucha de la comunidad, y sus respectivas prácticas.

Entre tanto, en mi trabajo en el aula comenzaba con el predominio del desarrollo de un *saber disciplinar* acerca de las teorías del lenguaje y sus manifestaciones. Intentaba transmitir a los/as estudiantes los modos de expresión y técnicas de creación textual e interpretativa, para contribuir con el proceso de formación, que a mi juicio, era el mejor para ellos/as.

En esta etapa del proceso no existía plena consciencia de los saberes que los/as jóvenes tenían como resultado de su experiencia de vida en el territorio, por lo que puede decirse que la relación entre saberes campesinos y disciplinares era de corte instrumental. Se trabajaba en función de un plan de estudios de la asignatura que estaba organizado por contenidos, en consonancia con los estándares de lenguaje del Ministerio de Educación Nacional, con el fin de que el/la estudiante desarrollara unas habilidades comunicativas que en las clases se alimentaban de las prácticas culturales del/la campesino/a sumapaceño/a.

De ahí que las primeras actividades en el aula; entendidas estas como “un sistema de acciones articuladas para la consecución de un propósito didáctico, que se busca por la mediación de un objeto de saber disciplinar” (Pérez, Roa, Villegas, & Vargas, 2013, p.12); tenían como objetivo primordial el desarrollo de las expresiones oral y escrita a través del diseño de guiones para noticiero y entrevista, lectura de textos informativos y ensayos. Se intentaba orientar el aprendizaje sobre la estructura básica de estas formas de comunicación y sus propósitos puntuales de acuerdo con las diferentes situaciones comunicativas.

En ese sentido, como ya se ha dicho, los primeros objetivos de aprendizaje estaban mediados por las necesidades disciplinares en relación con la lectura y la escritura, por lo que para ese momento las metas de trabajo en el aula, entre otras, se definieron así:

Lee textos argumentativos e identifica su tesis, sus argumentos y su respectiva conclusión. Presenta una entrevista de carácter crítico en la que evidencia su conocimiento sobre la estructura de la misma. (Delgado, D., 2011)

El insumo de los/las jóvenes para llevar a cabo estas actividades eran asuntos de su interés, que en términos generales se referían al orden político, ambiental y social de su contexto, impulsando de esta manera mi propio interés en conocer más a fondo sobre las problemáticas enunciadas en clase. Es entonces gracias a los/as estudiantes que comienza una inmersión en la cotidianidad de los/as campesinos/as sumapaceños/as.

Inicia así un *diálogo de saberes* entre los/as jóvenes campesinos/as y la docente en donde cada uno pone, por decirlo a modo de metáfora, sus saberes sobre la mesa y se van configurando las transformaciones a través de las entidades cognitivas, afectivas y procesuales (Díaz, 2006) de todos los implicados en la práctica. Entendiendo por entidades cognitivas aquellas que refieren a las instancias o formas desde las cuales se origina el saber (Díaz, 2006). En este caso el aula de clase es el primer escenario de interacción en donde se reconfiguran la multiplicidad de saberes que allí convergen.

Otro espacio que posibilitó la interacción entre múltiples visiones de mundo en este primer momento, fue el colegio como lugar de convivencia entre maestros de diferentes lugares de origen, enriqueciendo las formas de interpretar el contexto, a partir de la diversidad de perspectivas que se consolidaron como un espacio *intercultural*.

Entonces, el *diálogo de saberes* y la *interculturalidad* se convierten en prácticas transversales a todo el proceso de construcción pedagógica, en tanto permitieron una mejor comprensión del territorio como constructo social y cultural. Además de que posibilitaron una reflexión colectiva permanente sobre las acciones realizadas durante el tiempo de la experiencia reseñada.

Expedición Lenguaje en su primera versión, permitió afianzar las relaciones de familiaridad entre los integrantes de la comunidad educativa debido a su carácter comunitario y popular, en el que participaron habitantes del territorio, contribuyendo con objetivos que en principio obedecían a fines académicos materializados a través de prácticas colectivas. Así, las actividades orientadas para este evento acondicionaron la integración de los saberes, atribuyendo al saber campesino todavía un uso instrumental en favor de la adquisición del saber disciplinar, pero reconociéndolo y poniéndolo en evidencia en el contexto del aprendizaje en la escuela.

Kimberly Díaz, estudiante participante de esta práctica pedagógica, redactó una noticia al respecto en la que evaluaba desde su perspectiva, el desarrollo de estas actividades llevadas a cabo en el año 2011:

LA SEMANA DE LA PALABRA TUVO GRAN ÉXITO EN EL J.C.V.

La semana de la palabra o como el colegio lo denominó “Expedición Lenguaje” se desarrolló en los días 18, 19 y 20 de mayo del presente año, tuvo gran éxito gracias a las actividades presentadas.

Al final de esta grandiosa actividad tanto los alumnos como los padres de familia están muy agradecidos con los profesores por haber hecho de estos tres días de la Expedición Lenguaje que los alumnos se hayan unido para celebrar y conmemorar las grandes fechas que van quedando en la historia como la muerte de Miguel de Cervantes Saavedra (Díaz.,K. 2011).

Este texto demuestra que en efecto las familias del colegio GCJCV de la sede de La Unión conservan una esencia comunitaria, en la medida en que contribuyeron de muchas formas con el desarrollo de la actividad propuesta por los docentes en ese año. De la misma manera, el agradecimiento que la estudiante expresa en su noticia por parte de los “padres de familia” con motivo de la unión de los “alumnos”, da cuenta de la importancia que tiene para ellos/as la configuración de espacios de encuentro que

obedecen a principios de solidaridad de la comunidad campesina. Por esta razón *Expedición Lenguaje* se convirtió en un espacio de formación para todos los participantes de la práctica. Más allá de posibilitar la escenificación de unos saberes disciplinares logró compenetrarse con las formas de ser del/la campesino/a sumapaceño/a.

Dichas actividades concebidas en ese momento como extracurriculares ejemplificaban el modo de ser de la escuela rural. La familia se vinculaba con el proceso pedagógico de niños y niñas participando a su vez de la organización, ejecución y planeación con orientación de los/as maestros/as. Pues, así como señala (Rivera, 2015) en su Estado del Arte sobre la Educación Rural:

Fals (1987), Boix (2003), Michi (2010), Bartol (2012) y Ortiz (2014), argumentan la necesidad de privilegiar el diálogo con los saberes locales y la ciencia propia en orden a garantizar la vinculación dinámica y comprometida de la población con su territorio, lo que supone superar la implementación categórica de epistemologías dominantes (Rivera, 2015, p. 106).

En este sentido, escuela y comunidad se unían con propósitos educativos sin que existiera en ese punto tal claridad por parte de los organizadores del evento. No obstante, los saberes campesinos en su dimensión artística se ponían en movimiento siendo recreados desde el espacio escolar, haciendo uso de construcciones culturales que llevaban a escena la tradición campesina sumapaceña, ahora revitalizada por los/as estudiantes Varelistas.

Entonces, en la danza, la expresión oral y el canto, era evidente la manifestación de la libertad propia del habitante del páramo. En diálogo con algunos participantes de la práctica, se hace manifiesto que las acciones propuestas en este ejercicio pedagógico les permitían sentirse más tranquilos al tener la posibilidad de conversar con compañeros/as sin la presión autoritaria de una clase tradicional. Además de eso, se sentían mejor al crear a través del arte, atendiendo a las sugerencias hechas por parte de los/as docentes de lenguaje del colegio. En palabras de Harold Buitrago, egresado

del colegio: “Más que todo, lo bueno es que uno compartía con los amigos, pues uno se la pasaba ensayando, pero charlando también”. (Buitrago, 2017).

En este punto vale la pena referir la entidad afectiva – enunciada en líneas anteriores– que interviene en el proceso de transformación intelectual de los participantes de la práctica, donde se involucra la visión de mundo del docente y los principios que orientan y fortalecen su práctica pedagógica. De acuerdo con Díaz, “En esta entidad se integran los significados de las relaciones del docente con su comunidad pedagógica, constituida por otros docentes, directivos, estudiantes, padres y representantes; y demás personas vinculadas al proceso educativo.”(V. Díaz, 2006, p. 96), lo cual posibilita interacciones más cercanas entre los diferentes miembros de la comunidad educativa.

Así, a pesar de que seguían primando unos intereses de orden disciplinar para la enseñanza del lenguaje en el colegio, la preocupación de maestros/as de la asignatura por tomar en cuenta los saberes campesinos en la escuela, fortaleció los lazos de afecto y unión entre los diversos integrantes de la comunidad educativa. Esto permitió continuar adentrándose en la riqueza que ofrece el territorio y su gente a través del diálogo que amplió los marcos de comprensión de la realidad vivida en el Sumapaz.

3.2 Semillas para una educación del campo

La construcción de lazos afectivos entre docentes, estudiantes y sus respectivas familias en el contexto de la escuela rural dio paso a una segunda relación entre el *saber disciplinar, el saber campesino y el contexto*. Se evidenció una variación en los objetivos de enseñanza desde una perspectiva comunitaria.

De este modo la metodología de trabajo puesta en práctica para potenciar los saberes varió en las dos dimensiones, de acuerdo con las experiencias vividas en el territorio, sin obedecer aún a objetivos comunes. Es decir, se resignificó la concepción de la enseñanza en un entorno rural de acuerdo con las entidades cognitivas que dan origen

al saber. Esto implica que, en la medida en que se vinculan los saberes campesinos en acciones pedagógicas promovidas por los/as docentes de la institución, la reflexión pasa por entender que el contexto del aprendizaje no puede limitarse a la institución educativa.

Es aquí donde se evidencia la entidad procesual referida por Díaz, en relación con la serie de transformaciones que modifican los fundamentos e interacciones en la práctica pedagógica:

La entidad procesual denota flujos permanentes de interacción, construcción, reconstrucción, reconocimiento y permanencia que se dan al interior del docente, en un contexto histórico cultural, institucional y social que le sirven de marco. Es importante significar que esta entidad supone un saber pedagógico complejo y dinámico; es decir, sujeto a cambios. (Díaz, 2006, p. 96)

En este sentido, por una parte, la manera de abordar los saberes disciplinares en el aula se transforma a partir de procesos pedagógicos que sucediendo a la observación y al diálogo constante con los/as aprendices, dieron paso a la reflexividad que posibilitó una mayor comprensión de las particularidades propias de la cultura y lenguaje campesinos. Las prácticas evaluativas se tornaron colectivas, entre maestra y estudiantes, realizándose de manera crítica, dialógica y continua. Se respondía a principios de la pedagogía crítica, en torno a la horizontalidad de las relaciones entre los/as actores/as del proceso pedagógico.

En este sentido, el proyecto de lenguaje construido -entendido como una unidad amplia que comprende la planeación del trabajo en la disciplina, a partir de las necesidades o intereses de jóvenes, docentes o exigencias curriculares (Pérez et al., 2013)- cobró fuerza, en la medida en que se buscaba que los/as estudiantes apropiaran de una manera más didáctica las diferentes habilidades comunicativas. Para ello, se fortaleció el trabajo con la producción escrita que se materializaba en el periódico mural. Éste era una forma de dar vida a la comunicación en la escuela de manera útil y práctica, trascendiendo el espacio escolar.

Este tipo de acciones, sugirieron hacer más énfasis en el proceso pedagógico que en el resultado, de modo que atendiendo a la reflexión de las actividades desarrolladas en el marco de la asignatura, todas las propuestas pedagógicas empezaron a encaminarse hacia la preocupación por los procesos cognitivos de los estudiantes. Es decir, más allá de intentar la apropiación de unos conocimientos disciplinares; la planeación y puesta en práctica de las clases giró en torno a preguntas como: ¿Cómo aprenden los estudiantes? ¿Para qué aprenden los estudiantes? ¿Qué metodologías favorecen el aprendizaje? ¿Qué saberes son útiles para la vida campesina?

Preguntas que fueron semilla de las preocupaciones en torno a mi quehacer pedagógico en el Sumapaz, pues de acuerdo con las experiencias vividas, la docencia en esta zona rural del Distrito de Bogotá exigía interpretaciones profundas sobre las características físicas, biológicas, sociales, políticas y culturales de este territorio que históricamente ha sido emblema nacional de la lucha campesina. Entonces se requería actuar en consecuencia, por lo que la reflexividad constante y posterior acción planificada iría generando unas condiciones que favorecerían la construcción de los saberes en la práctica.

Entre tanto, sin olvidar las inquietudes planteadas, se favorecía la autonomía escolar en la medida en que cada niño o niña asumía la responsabilidad de su aprendizaje. Al ser evaluadores de su propio trabajo y el mío como docente, lograban vincularse más con los objetivos de aprendizaje que les proponía desde la asignatura de lenguaje. De esta manera, trascendiendo la relación instrumental entre saberes, se intentaba potenciar unas habilidades comunicativas que fueran útiles en el contexto campesino, cuestionando de fondo el hecho de que la educación rural ha jugado un papel que aleja a las comunidades de las comprensiones más inmediatas de sus territorios. Siguiendo a Rivera:

(...) la escuela rural actual se ha convertido en un dispositivo de urbanización cultural y no propiamente en una institución vinculada a la valoración y resignificación de la

cultura campesina. De acuerdo con la FAO (2005) los currículos que se enseñan en los centros rurales han resultado poco estimulantes porque responden a contenidos científicos, lenguajes y principios pedagógicos netamente urbanos. (Rivera, 2015, p. 103)

Esta necesidad de dar funcionalidad a los saberes de la práctica pedagógica en el contexto, se puede evidenciar (entre otros textos y acciones) en una publicación de abril del año 2012 en el periódico “El Rural”, donde luego de hacer entrevistas a los docentes organizadores, con motivo de la actividad de *Expedición Lenguaje*, Dora Pinzón -la redactora- comentó:

CULTIVAR LA PALABRA

“El objetivo fue buscar el reconocimiento del lenguaje como sujeto de creación, proporcionar una reflexión en cuanto a la invisibilización de las lenguas nativas, también concientizar por medio de las lecturas frente a acontecimientos que ocurren a diario sobre el papel del ser humano en la sociedad, formarlos como personas críticas, capaces de opinar, participar y decidir, educarlos para pensar y ser competentes en un futuro que cada vez es más incierto, en una sociedad con unos gobernantes a los que poco y nada les interesa tener un pueblo educado porque prima el interés particular sobre el general”. (Pinzón, 2012).

He aquí un intento incipiente por sincronizar los objetivos disciplinares de la asignatura con las necesidades de una escuela campesina ubicada en un contexto tan estratégico para el país. Por lo tanto la reflexión sobre la pertinencia de los saberes dentro y fuera de la escuela cobraba mucha importancia, en el sentido en que la práctica buscaba ser cada vez más transformadora de las realidades de los habitantes del páramo.

Esto se puede observar además en el trabajo escolar relacionado con la creación metafórica, en tanto ésta es un puente entre el saber disciplinar y el saber campesino. La puesta en escena de la literatura en el aula y en actividades comunitarias en que

converrían gran cantidad de saberes, otorgaba a todos ellos una importancia de las mismas características.

Así, en una de las clases, los versos del poeta nicaragüense Rubén Darío, encaminaron este tipo de reflexiones, invitando a percibir la realidad desde otras miradas distintas a la habitual. Este poema fue presentado por las estudiantes Adriana Runza y Paula Mora en una exposición para la clase de lenguaje en el año 2012

Ama tu ritmo

Ama tu ritmo y ritma tus acciones

bajo su ley, así como tus versos;

eres un universo de universos

y tu alma una fuente de canciones.

La celeste unidad que presupones

hará brotar en ti mundos diversos,

y al resonar tus números dispersos

pitagoriza en tus constelaciones.

Escucha la retórica divina

del pájaro, del aire y la nocturna

irradiación geométrica adivina;

mata la indiferencia taciturna

y engarza perla y perla cristalina

en donde la verdad vuelca su urna. (Rubén Darío, 2017)

Sin la pretensión de dar una interpretación literaria en el sentido estricto de la palabra a estos versos, este poema fue leído como una posibilidad de reconocer la importancia de cada sujeto en la comprensión cotidiana del mundo. Al decirle al lector: *“la infinita unidad que presupones/hará brotar en ti mundos diversos”* incitó a pensar en el potencial de cada individuo en la construcción de su propio mundo en relación con otros, lo que traído a la reflexión sobre el saber y el conocimiento, deja ver que ningún saber es inherentemente superior a otro.

De la misma manera hay una referencia al universo de modo holístico, ya que al proferir: *“escucha la retórica divina / del pájaro, del aire y la nocturna / irradiación geométrica adivina”*, sugiere la interpretación de la vida sobre la base de la observación y percepción atenta con todos los sentidos de lo que está alrededor. Indica el poeta que esta comprensión tiene su materialización en la naturaleza misma, en la *geométrica adivina*, (la manera en que el escritor llama a las formaciones estelares o constelaciones) el lugar donde para él *“la verdad vuelca su urna”*, por lo que se hace necesario escuchar atentamente mensajes esenciales para la existencia. Así, la exploración estética del arte en diferentes manifestaciones, permitía volver sobre descubrimientos que pueden ser generalizables a los seres humanos.

En este orden de ideas, el saber disciplinar que brinda el lenguaje desde su dimensión más creadora logró vincular a los/as estudiantes, la maestra, las familias y a todos los/as participantes de las actividades del Proyecto de Asignatura, en una comprensión del contexto a partir del *diálogo* y de una convivencia mucho más cercana gracias a la universalidad de la literatura, no como estudio del canon, sino como expresión sublime de las personas en sus respectivos territorios.

Se iba configurando una relación entre los dos tipos de saberes en cuestión que sin ser del todo orgánica, era continua. Es así como el saber campesino toma una importancia mayor, pues pasa de ser instrumento que potencia un saber disciplinar, para imponer unos objetivos propios desde su relevancia en el contexto de la escuela. Desde

entonces, se vislumbró con más claridad que el saber del/la campesino/a sumapaceño cuenta con un fuerte contenido político, estrechamente relacionado con el devenir histórico de esta comunidad.

Ejercicios como salidas al territorio, relaciones interculturales o creaciones artísticas con estudiantes, permitieron ahondar en comprensiones sobre las dinámicas cotidianas de las comunidades. Traigo como ejemplo un texto redactado por los estudiantes de grado undécimo (2012) Germán Zambrano, Duban Guchuvo y Héctor Penagos que también fue publicado en el periódico mural:

Se perdieron de...

El seis de junio de 2012 se realizó una salida pedagógica organizada por los docentes de la sede Tunal Alto a la laguna “La Hermosura”. Una ruta nos dirigió hasta la vereda San José y de allí nos desplazamos a pie hasta la laguna. Nos gastamos dos horas y media hasta llegar a la primera laguna “Los blanquillos”. Después de esto, nos dirigimos a “La Hermosura” donde realizamos una calicata (un hueco para encontrar la roca madre del suelo, en el que se pueden diferenciar las distintas capas de tierra). A los 5° cm de profundidad, se pudo observar el nivel freático (lugar exacto en donde el agua se empieza a filtrar en el suelo). Esta fue una jornada maravillosa. (Castellanos, Díaz, Runza, & G, 2011).

De este modo, la comprensión de la inmensidad del ecosistema en diálogo con los/as estudiantes de las otras sedes, invitaba a entender las diferentes formas de ser de las personas en relación con sus vivencias en unos sitios específicos. A pesar de formar parte de un mismo espacio, cada vereda conserva unas particularidades de orden social, económico, ambiental y político de acuerdo con su ubicación en el páramo, aunque manteniendo en común sus formas de organización política materializada en colectivos sociales que se constituyen a partir de asambleas.

Estos temas eran fundamentales, no solo para los estudiantes que los desarrollaban a través de la creación de diferentes tipos de texto, sino también para mí, puesto que enriquecían mi práctica pedagógica. Así, al finalizar el año, me disponía a reflexionar sobre lo realizado en el periodo escolar al entregar un informe que, es solicitado por la Secretaría de Educación Distrital, e indaga por lo que han denominado las *Metas de Calidad Rural*, que en lo que respecta a esta discusión sostenía:

(...) Todos estos saberes adquiridos a través de un sinnúmero de estrategias que van desde el ejemplo cotidiano del docente, hasta la planeación curricular e innovación en el campo de lo educativo, convergen en la experiencia escolar del estudiante. Experiencia que debe estar mediada por la creatividad del maestro de aula, planteando una visión política clara, disfrutando de las destrezas artísticas de los jóvenes, responsabilizándose de obtener claridad frente a la historia con el fin de asumir una consciencia social amplia que involucre el bienestar de su comunidad. (Delgado, D. 2013).

De allí que el rol del/la maestro/a entraba en discusión, ya que esta puesta comunitaria de la educación exigía un cambio del rol del/la educador/a como alguien que toma en consideración el conocimiento de experiencia con que el educando llega a la escuela (Freire, 1993). Además de pensar en que “Enseñar es sobre todo hacer posible que los educandos, epistemológicamente -curiosos -se apropien de la significación profunda del objeto de la única manera como, aprehendiéndolo, pueden aprenderlo” (Freire, 1993, pág. 4).

Caminando el páramo y reconociendo sus características físicas que soportan el origen del agua y diversas manifestaciones de la vida, se iba haciendo necesario replantear la mirada sobre la educación, pues la participación de las familias en los procesos pedagógicos, transformaban la perspectiva de lo que debe ser la escuela rural en interacción constante con la comunidad educativa.

3.3 “Póngale cariño al monte”

Entonces la mirada se extiende hacia la inmensidad custodiada por el frailejónal, cargado de historias de hombres y mujeres que en ese mismo escenario han contribuido con sus acciones individuales y colectivas para el sostenimiento de la vida en el Sumapaz y la lucha por unas condiciones dignas de existencia. Y la escuela como una de esas dimensiones de la educación, no puede estar al margen de los hechos históricos que influyen directamente en la vida de las personas que habitan el territorio.

Estas ideas, se hacen evidentes en diferentes documentos que, como resultado de foros institucionales en los que participó gran parte de la comunidad educativa, permitieron llevar el sentir de campesinos/as a través de una ponencia que contemplaba las conclusiones de dicho diálogo. Redactado en compañía del docente Gilberto Dimaté, señalábamos:

Construyendo ciudadanía campesina en Sumapaz

La relación entre el docente y la comunidad debe estar basada en una acción recíproca de respeto, que construya espacios de discusión alternativos a los que propone la institucionalidad, apuntando a fines que se construyen en conjunto y aportan al crecimiento personal y colectivo, de los sujetos que pertenecen al espacio educativo. Así, la figura del docente autoritario, quien ejerce la autoridad y se siente acreedor de la verdad única sin reconocer en su estudiante un ser propositivo, debe reevaluarse para lograr un cambio sustancial al interior de la escuela que soñamos (Delgado, D. & Dimaté G., 2012).

Se puede ver aquí la transformación que desde la reflexión relacionada con el saber campesino, me llevaba a optar por una concepción distinta de los procesos pedagógicos en la escuela sumapaceña, cuyos objetivos de enseñanza cambiaban de acuerdo con las experiencias vividas por parte de todos los integrantes de la práctica. Así, las actividades llevadas a cabo por el colegio en el territorio cobraron tanta fuerza desde la perspectiva política y comunitaria, que trascendían a otros espacios

generando reflexiones en torno a las necesidades de los/as campesinos/as del páramo de Sumapaz. A este respecto Dúber Dimaté, estudiante partícipe de esta práctica pedagógica comenta en entrevista realizada el 14 de abril del presente año:

...fue importante el cómo uno complementaba el saber de la academia, el saber de los textos, de los profesores, con el saber empírico del campesino, entonces eso servía también un poco para resignificar la cultura de donde nosotros venimos y no olvidarla, que no fuera únicamente como un colegio aislado de la realidad de la que nosotros venimos, sino que también era recuperar una historia, y por ejemplo las entrevistas son -y en ese momento- eran vitales porque era dejar esa memoria. Y qué interesante sería poder hacer muchas entrevistas así, para poder dejar la historia, porque se ha venido perdiendo mucha historia, porque muchos de nuestros abuelos ya se han ido y se han llevado tanto conocimiento, tanto a nivel histórico, cuentos, poesías, mitología, medicina, y muchísimas cosas que no se recuperan (Dimaté, D. 2017).

En este sentido, el saber disciplinar y el saber campesino pasan de interactuar en la escuela con objetivos independientes, para relacionarse de manera orgánica en el contexto reconocido, constituyendo un solo objetivo que orientaría estrategias, acciones e intereses de todos los participantes de la práctica pedagógica, ahora relacionados de manera más horizontal.

En este punto los saberes van más allá de la interacción -donde se relacionan de manera aislada los componentes de la práctica- para pasar a otro tipo de relación en la que todos los participantes, sus respectivos saberes, las condiciones sociales, políticas, ambientales y económicas hacen parte de un mismo proceso en el que toma gran relevancia el contexto, por ser allí y con él, donde se llevan a cabo esta suerte de *transacciones*.

De acuerdo con Rosenblatt:

Dewey, conjuntamente con Arthur F. Bentley, comenzaron a crear una nueva terminología en *Knowing and the Known* (El conocimiento y lo conocido) (1949).

Ambos creían que el término “interacción” se asociaba demasiado con el viejo paradigma positivista en el cual cada unidad o elemento estaba predeterminado por separado, como “cosa equilibrada contra cosa” y se estudiaba su “interacción”. Ellos, en cambio, eligieron “transacción” para decir “observación no fragmentada” de la situación en su totalidad. “Se emplean” sistemas de descripción y designación para “ocuparse de los aspectos y fases de la acción, sin atribuirlos finalmente a ‘elementos’ o a ‘entidades’, ‘esencias’ o ‘realidades’ presumiblemente separables o independientes” (p. 108). El concedor, el conocimiento y lo conocido se distinguen como aspectos de un “único proceso”. (Rosenblatt, 1996).

Dichas *transacciones* entre los saberes pedagógicos y campesinos en un contexto con unas condiciones determinadas, dieron lugar a preguntas como ¿cuál es el sentido del aprendizaje en una escuela del páramo de Sumapaz?, ¿qué metodologías de enseñanza deben promoverse para un campesinado que aprende en un entorno natural? y ¿qué necesidades de transformación social deben reflexionarse en la escuela para dignificar la vida del campesino?

Estas inquietudes orientaron la creación de estrategias pedagógicas que al final transformaron los objetivos de enseñanza de mi asignatura, tomando como epicentro la vida y defensa del páramo más grande del mundo, en un país como Colombia tan marcado por su historia de guerra y opresión estatal.

Es decir, una de las primeras evidencias del proceso *transaccional* entre los diferentes componentes de la práctica pedagógica, obedece al planteamiento único de objetivos que contemplaban la situación del campesino sumapaceño en la escuela, con el fin de encaminarla hacia la emancipación en el marco de las actividades institucionales y sobre todo de la asignatura que se encontraba a mi cargo en la vereda de La Unión.

En todos los momentos de la práctica pedagógica, los/as jóvenes fueron mostrando la necesidad de abordar estos temas coyunturales en las clases, brindando de manera tácita la pauta de trabajo en la asignatura. Noticias como la escrita por un grupo de estudiantes del grado protagonista de esta sistematización, quienes titularon su

noticiero: *Jóvenes construyendo mañana*, en ese entonces grado noveno en el año 2011 lo confirman:

“Las grandes multinacionales se quieren apoderar del agua del páramo más grande del mundo “Sumapaz”: Así es, las empresas extranjeras están pensando arrebatarnos nuestras tierras para poder hacer una gran represa. Uno de los lugares afectados sería el colegio J.C.V. Estudiantes no están de acuerdo con ese proyecto, por esta razón se ha gestionado bastante pero no quieren escuchar la petición de la comunidad sumapaceña, además no han dado respuesta”. (Castellanos et al., 2011).

Con este panorama, para el año 2013 se llevó a cabo la reconstrucción del plan de estudios de la asignatura en compañía del docente Giovanny Quiceno, en aras de que las actividades propuestas dentro y fuera de las aulas, permitieran pensar en la posibilidad de intervenir de manera directa en las situaciones del contexto. Esta fue parte de la justificación:

El estudiante sumapaceño requiere una educación acorde con los intereses particulares de la zona rural, es por esto que el plan de estudios de lengua castellana no se centra solamente en tópicos estandarizados, sino que tiene en cuenta el saber campesino como eje fundamental de acción. Tratamos de ser mediadores entre estas dos posturas; los estándares resultan funcionales en tanto son el foco de la evaluación externa, y de alguna manera representan la posibilidad de los jóvenes de continuar sus estudios de educación superior. Por otra parte, la intención es fortalecer las habilidades comunicativas de los estudiantes con el fin de que el lenguaje en todas sus formas les permita transformar su realidad en el campo. (Delgado, D., 2013).

El área de lengua castellana, replanteó sus objetivos de acuerdo con las realidades campesinas, reformuló todas las estrategias pedagógicas para la básica y media, proponiendo proyectos integradores que propendían por relacionarse con los que en ese momento se trabajaban en la institución; es decir, se consolidó una apuesta por la interdisciplinariedad en la que el eje articulador fuera la clase de lenguaje.

Esto implica que el plan de estudios se convirtió en un plan emergente, en tanto las modificaciones realizadas por los/as maestros/as de la asignatura, tuvieron lugar a partir de las diferentes experiencias pedagógicas vividas en las veredas de Tunal Alto y La Unión, consolidando así nuevas actividades para la práctica.

Es por esto que hacia el final del ejercicio, es posible encontrar que uno de los focos de atención giró en torno a los Proyectos Pedagógicos Productivos (P.P.P.) y la necesidad de relacionarlos con el contexto campesino, más allá de la lógica instrumental que se daba en el colegio, por parte de los/as maestros/as de diferentes asignaturas.

Así, fueron apareciendo logros distintos a los planteados al comienzo de la experiencia, con el fin de desarrollar habilidades comunicativas que contribuyeran -en el marco de las posibilidades de la asignatura- con la transformación de los contextos específicos de los/as estudiantes, tomando como punto de referencia los nuevos objetivos de la práctica político-pedagógica y su énfasis en la emancipación del campesinado. Aquí algunos ejemplos:

Identifica las características del lenguaje radial y las aplica en la construcción de un proyecto de emisora escolar.

Reconoce las particularidades del texto científico relacionándolo con su experiencia en el P.P.P.

Toma una actitud reflexiva frente a su proceso de aprendizaje durante el año.

Comprende cómo el movimiento, modernista y vanguardista en Colombia influyó en la realidad social de nuestro país.

Elabora una crónica con base en un hecho o personaje de su vereda. (Delgado, D., 2013).

De esta misma forma, entre los proyectos integradores propuestos desde la asignatura para los diferentes grados se propuso:

Creación del libro: “Antología, recopilación y creación de mitos y leyendas del Sumapaz”.

Concurso de afiches publicitarios sobre el Proyecto Pedagógico Productivo y la protección ecológica.

Consolidación de medios de comunicación en la escuela: emisora y periódico mural. (Delgado, D., 2013).

Esta era la forma como se materializaban en la planeación de la asignatura, las reflexiones generadas en el territorio en razón de su protección. Así, se llevaba a cabo una cualificación de los procesos pedagógicos, a la vez que una transformación individual, en relación con mis vivencias como docente en el páramo. Esto implica que más allá del trabajo académico de mi competencia en la escuela rural, tuve una participación activa en los procesos sociales y políticos que ocurrían en la localidad. En relación con dicha transformación, en una entrevista realizada el día 14 del mes de abril de 2017 Dúber Dimaté sostiene:

En el caso de Diana tuvo unas condiciones de adaptabilidad interesantes, porque uno no veía “es que yo soy de la ciudad, no me embarro, es que yo soy de la ciudad y no voy por allá”. No, era diferente, además que la vocación de ser maestros es una responsabilidad muy grande. Entonces uno tiene que poder transmitirle también al estudiante esa vocación que siente por enseñar, y eso también es importante porque se veía reflejado y uno mira también después de que se fue, el compromiso con el territorio porque ha ido hasta la Totuma, ha ido hasta el Duda. (...) Y ¡hombre! pues si uno viene a trabajar en la ruralidad lo ideal es que dé lo mejor de uno mismo para que así lo recuerden, y no venga como por pasar chévere y pasar lo mínimo, uno tiene que saber dar todos sus potenciales y eso es muy importante porque se ve reflejado en la profesora (Dimaté, 2017).

Ahora bien, estas experiencias posibilitaron la consolidación de posturas políticas claras de acuerdo con las necesidades educativas en el contexto. Por ello, cito aquí el

fragmento de un informe presentado en calidad de secretaria del Consejo Académico en el año 2012, que empezaba a dar muestras de estas preocupaciones:

Como actores del proceso educativo, entendemos que es nuestro deber participar de manera responsable en todos los espacios en los que esté en juego el futuro de nuestros jóvenes, por lo tanto como colectivo que piensa la educación desde una perspectiva rural, (con posiciones teóricas y prácticas diversas) coincidimos en que no queremos de ninguna manera que estos jóvenes que hoy asisten a las instituciones educativas de nuestra localidad, sirvan como máquinas que multipliquen la riqueza de los grandes emporios, (como históricamente se ha impuesto a muchos colombianos) mientras que el pueblo campesino sigue sumido en el más profundo desamparo por parte de quienes por ley y derecho constitucional deberían respetarlo. La educación ideal que quisiéramos para nuestros estudiantes vislumbra la implementación de una universidad que esté en el campo y que contemple un currículo contextualizado con las necesidades del quehacer campesino, reconocidas mayormente en la defensa por el territorio; en donde el acceso al conocimiento sea un derecho ejercido voluntariamente. (Delgado, D., 2012)

Este texto, preparado para un seminario de educación organizado por el Consejo Académico en el año 2012, planteó la discusión en torno a la entrada del Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) en el GCJCV cuyos objetivos en el territorio, estaban en contraposición con las necesidades expresadas por el campesinado sumapaceño en ese periodo. Para ese momento, la idea a defender estaba relacionada con la llegada de la Educación Superior al campo que permitiera dignificar las condiciones de vida de las comunidades del páramo.

Así, las actividades con estudiantes además de hacer referencia a estos procesos políticos y administrativos, se encaminaban con más fuerza hacia la comprensión del papel que debían cumplir los procesos educativos en el contexto. Es por ello que en el aula, con el que entonces sería el grado once del año 2013, recurrimos con más regularidad a textos que permitieran ese entendimiento, entre ellos aparece el nombre de Estanislao Zuleta con su reflexión sobre la educación, siendo reseñado por los

estudiantes. En este caso expongo un fragmento de la reseña de Nixon Guchuvo sobre este tema, que fue publicada en el periódico mural en el año 2013:

“EDUCACIÓN Y FILOSOFÍA (Estanislao Zuleta)

Este texto habla de una educación con una estructura filosófica que explica muchos pensamientos de varios filósofos; estos proponen una forma de aprender diferente a la actual. Ellos aportaban que la educación debe llevar a las personas al conocimiento y no llenarlas de información, porque uno puede retener mucha información pero lo ideal sería que la pudiéramos entender para que así nosotros seamos unas personas críticas y no depender de los demás. (Guchuvo, N., 2013).

Esto demuestra que las prácticas orientadas desde la asignatura de lenguaje, trataban temas fundamentales para la situación socio-política del territorio, en el entendido que la educación es una herramienta fundamental para contribuir con los objetivos planteados por parte del campesinado sumapaceño. Por lo tanto, un proceso educativo que contemplara la lectura de la realidad de manera crítica, debía propender por mejorar la calidad de vida de un campesinado desprotegido por el estado. Así, recurriendo a los principios de la educación popular, a este respecto Mejía señala:

La tarea de transformación de esas realidades de injusticia es propia de quienes sufren estas situaciones pero también de quienes, teniendo distintos medios económicos, sociales y culturales, consideran que aquélla es una circunstancia posible de enfrentar por los sujetos que viven directamente la dominación y sus efectos, y también por toda la sociedad, para construir relaciones sociales basadas en la solidaridad. (Mejía, 2015, p. 19).

Es por esto que los objetivos de la práctica, las estrategias orientadas desde la asignatura, la participación en actividades políticas como el paro agrario de 2013, los aprendizajes obtenidos a partir del diálogo con los integrantes de la comunidad y los recorridos por el espacio físico, ambiental, social y cultural del páramo; acompañados de una relación intercultural; posibilitaron captar la esencia de unos saberes que se

movilizaban con dinamismo en el territorio de manera *transaccional*, exigiendo actuar pedagógicamente en consecuencia.

En este orden de ideas, invitar a la reflexión y al pensamiento a unos/as jóvenes que hacen parte de una tradición política y cultural histórica tan fuerte en nuestro país, era una de las necesidades y posibilidades de la época en la que se dio la práctica pedagógica. Mantenerse al margen de todas estas discusiones, muy seguramente hubiera contribuido con reproducir formatos hegemónicos de educación que poco le sirven a las sociedades campesinas en Colombia.

En este sentido, termino este apartado con el fragmento de un texto publicado por el estudiante Dúber Dimaté, proveniente de la vereda Totuma Baja localizada en la frontera entre el departamento de Cundinamarca y el Meta. En el periódico mural (año 2013) sostuvo acerca de la paz:

Por el honor benéfico, la paz y la tranquilidad de todo el pueblo colombiano es indispensable y necesario que entre todos busquemos nuevas alternativas, que conlleven al país a un cambio trascendental que lo convierta en una cuna de paz y desarrollo socio-económico en donde no existan diferencias sociales de ningún ámbito, para así lograr superar esta larga historia de muerte y de violencia que ha marchitado la esperanza de una paz verdadera con justicia social y equidad para todos y todas. (Dimaté Dúber, 2013)

3.4 “Donde la verdad vuelca su urna”

En este capítulo, hasta el momento se ha expuesto la forma en que la práctica pedagógica fue adquiriendo mayor complejidad a medida que cambiaban las percepciones y acciones de sus participantes, de acuerdo con las relaciones que se dieron de manera transaccional entre los saberes disciplinares, campesinos y el contexto del páramo.

En consecuencia, resulta importante considerar que la *reflexividad* constante posibilitó la creación de una *comunidad de práctica* (Capra, 2002), dispuesta a aprender de las

vivencias que se iban configurando en el territorio sobre la base del *diálogo de saberes* y la *interculturalidad*; creando las condiciones para la emergencia del nuevo saber que se especificará en este apartado.

La *comunidad de práctica* “se caracteriza por tres aspectos: implicación mutua de sus miembros, empresa común y – con el paso del tiempo – repertorio compartido de normas tácitas de conducta y conocimiento” (Capra, 2002, p. 146). Aspectos que permiten comprender la razón por la que, una vez se establecieron relaciones más cercanas, significados conjuntos y objetivos comunes entre los/as integrantes de la comunidad educativa, se fueron modificando las metodologías de trabajo en el aula y fuera de ella.

Entonces, la primera característica a resaltar es la disposición al aprendizaje permanente por parte del grupo de personas que dimos vida a esta práctica pedagógica. Esto permitió que dicha experiencia se fuera cualificando a medida que transcurría el tiempo, en el sentido en que asumimos colectivamente los retos que se iban presentando en los ámbitos sociales, ambientales, culturales, políticos y económicos del Sumapaz.

Para explicar un poco mejor, recurro nuevamente a la entidad afectiva (Díaz, 2010) tan necesaria para la transformación de los saberes pedagógicos, que refiere a las relaciones del/la docente con su comunidad educativa. Presento un discurso leído a los estudiantes graduandos del año 2013, en donde entre otros asuntos, manifesté:

Hoy me permito quitarme la etiqueta de “profe” para reconocirme entre todos los presentes como un ser humano más, llena de sentimientos y emociones que convergen en la incertidumbre de mis palabras. Lo que tengo por decirles es GRACIAS por enseñarme a ser maestra (...) lleven siempre la insignia de los buenos aprendizajes que obtuvieron en la escuela, no olviden cuál es su origen y lo que ello significa, recuerden que acá hay mucha gente que los quiere, respeta y espera verlos, sea lo que sea, muy felices y haciendo el bien a este país que tanto lo necesita. Les aconsejo que no nos dejemos llevar por el mal del individualismo, que no creamos en las jerarquías del llamado *poder* y que nunca pensemos que todo ya

está dicho o escrito, que no hay nada por hacer... todo está por hacer... Hay que quitar los rótulos de las cosas, si es necesario volver a nombrar el mundo, para no caer en la rutina del olvido. Los quiero muchísimo, muy seguramente no encontraré un grupo tan bonito como ustedes. Nuevamente gracias, AMIGOS (Delgado, D., 2013).

Este nivel de afectividad fue fundamental en la disposición que tuvieron los/as jóvenes, sus familias y la maestra para el aprendizaje, pues en la confianza mutua se cimentaron las bases para entender la educación como un proceso que requiere de familiaridad entre quienes hacen parte de él. Hecho que tiene implicaciones pedagógicas en tanto sugiere que la relación entre docente/estudiante/comunidad debe ser horizontal, en la búsqueda de objetivos comunes de enseñanza para la vida.

Así, haciendo honor a la frase emblemática del Proyecto Institucional Educativo Rural (PIER) del GCJCV *“Educar para la vida con libertad”*, la práctica pedagógica propició relaciones ecuanímes por medio del establecimiento de acuerdos colectivos en relación con los métodos de evaluación, metodologías y objetivos de formación que desembocaron en la consolidación de proyectos pedagógicos.

Situación que lleva a considerar una segunda característica del saber pedagógico emergente y que se expresa en evidenciar la necesidad de desplazarse hacia una formación para los/as estudiantes que en principio sea interdisciplinar. Es decir, se intentó salir de la disciplina propiamente dicha, para intentar una comprensión de los eventos coyunturales que iban ocurriendo en el tiempo de desarrollo de esta práctica.

A pesar de que las reflexiones sobre el lenguaje permiten interpretaciones amplias sobre el mundo, fue preciso recurrir a principios de la física, la química, las ciencias sociales, para poder entender los procesos pedagógicos llevados a cabo por los estudiantes. Todo esto en una institución que tiene énfasis en la enseñanza técnica agroambiental. Se buscó contribuir con procesos investigativos a este respecto.

Por lo tanto se incluyeron tópicos, estrategias, objetivos parciales, metodologías y acciones en el plan de estudios que no estaban concebidos desde el principio, por lo

que los transformó en planes emergentes permitiendo la comprensión de que no siempre todo lo que está planeado puede tener su ejecución al pie de la letra. Las condiciones en las que se presentan estas proyecciones juegan un papel determinante, escenificando en ocasiones unos aprendizajes que no se habían esperado.

Entonces todos los saberes que se relacionan en la escuela dan lugar a nuevos saberes que considerados de manera holística, arrojan interpretaciones del mundo complejas, atendiendo a las características propias de la vida. Esto quiere decir, que los procesos pedagógicos de la escuela atomizada deben reevaluarse en pro de la resolución de los problemas cotidianos de la comunidad. En este caso, una comunidad que resguarda uno de los ecosistemas más frágiles del mundo por ser cuna de ríos, quebradas y lagunas que sustentan la vida misma.

Por esta razón se buscó la consolidación de proyectos que pudieran tener un carácter emancipador dando el lugar que merecen los saberes campesinos en la escuela, de modo que se construyeran propuestas culturales cimentadas en epistemologías distintas a las hegemónicas. Así, considero importante acompañar esta reflexión con la exposición de tres actividades que tuvieron lugar hacia el final de la práctica y que empezaban a evidenciar la emergencia de un saber político - pedagógico. A saber: Dialecticultura, Expedición Lenguaje por los carnavales del mundo (tercera versión de la actividad insignia del área) y visitas a habitantes mayores de la comunidad.

Dialecticultura fue una actividad que se desarrolló con los/as estudiantes del grado undécimo del año 2013. Recibió su nombre luego de una discusión acerca de su objetivo de realización, en relación con los dialectos de Colombia y la importancia de la interculturalidad que en ese entonces había en la escuela. Consistió en hacer un reportaje en video, en diálogo con los/as maestros/as que provenían de diferentes regiones de Colombia, acerca de su cultura, dichos, tradiciones y expectativas como colombianos. Fue un ejercicio bastante enriquecedor en tanto permitió vislumbrar la riqueza de nuestro país en el escenario escolar. Respecto a este tema Mejía señala:

“negociación y diálogo se fundamentan en el reconocimiento del otro o la otra, que enriquece individualmente y reproduce modificaciones a la esfera de la propia

individuación. Se trata de entender que esta es una relación intercultural y ésta, por tanto, requiere negociaciones para fijar agendas, aprendizajes y organizaciones. Así se va edificando el reconocimiento no sólo del diferente sino también del conflicto, cuyo tránsito se debe aprender para construir las apuestas de una nueva sociedad, dándoles forma a unos aprendizajes problematizadores que hacen de la educación popular una experiencia en que se tramitan educativamente el conflicto y la diferencia, dándole respuesta a la pregunta ¿educación, desde dónde?” (Mejía, 2015, p. 24)

Las relaciones interculturales tienen gran importancia para un proyecto educativo emancipador, puesto que en la comprensión de la diferencia va germinando un tratamiento distinto para el conflicto. Es una necesidad en tiempos en donde existen comunidades que quieren comenzar con un proyecto de paz para nuestro país desde las escuelas. De ahí que resulta importante pensar en proyectos educativos para la ruralidad sobre la base de la diversidad cultural y ambiental de nuestro país, con el fin de entender las causas de las problemáticas socio políticas que se viven en la actualidad.

Ahora bien, estas necesarias comprensiones pasan por reconocer nuestra cultura en un ámbito mucho más amplio. Es por esto que la última versión de Expedición Lenguaje propuso de fondo un diálogo entre las diversas culturas del mundo a través de la expresión artística. En un informe presentado a la SED hacia el final del año 2013 argumenté a este respecto:

El presente año se trabajó con la temática de los carnavales de Colombia y del mundo, que además de permitirnos conocer más acerca de las diferentes tradiciones y culturas que se encuentran a nuestro alrededor, nos sirvió para reconocer nuestras particularidades como región y apreciar la diferencia que enriquece las relaciones humanas en tanto existe el respeto por el otro. Siempre hemos procurado que todo lo que se propone esté en el marco de la construcción de una sociedad hecha en una cultura del diálogo y del intercambio, que estructuren los saberes desde diversas

perspectivas manteniendo el amor por las tradiciones propias del campesino.
(Delgado, D., 2013)

Aquí, la creación artística se convierte en una forma de hacer más humana la educación, lo que nos lleva a pensar en la tercera característica del saber pedagógico emergente. Al reflexionar acerca de las motivaciones de los seres humanos para inventar y crear en relación con sus experiencias, e intentar reconstruirlos estéticamente desde el territorio (por medio de la danza, la copla, la canción, la poesía), se contribuyó con el cuestionamiento a la enseñanza de los saberes técnicos de manera irreflexiva. Esto no quiere decir que la técnica no sea importante, sino que su enseñanza debe concebir los objetivos y funcionalidad de su implementación en la escuela, más allá de reproducirse de manera mecanicista.

Además de esto, la actividad planteó un diálogo, desde nuestra escuela, con los saberes de otros lugares del mundo desde nuestra interpretación. Puede decirse que, de alguna manera, estábamos considerando la importancia de todos los saberes sin establecer la soberanía de unos sobre otros, entendiendo que estas expresiones simbólicas son el resultado de procesos culturales elaborados socialmente.

Es decir que la cuarta característica de la práctica político-pedagógica tiene que ver con la intención de ampliar el margen de comprensión de los/as jóvenes campesinos/as en su contexto, en relación con las demás culturas del mundo. Esto implica, ampliar las formas de conocer y evidenciar las realidades sociales a través de las estrategias emergentes que oscilaban entre lo universal y lo local, dando a entender que todos los saberes son importantes para cada comunidad. Es así, como la última actividad permitió mayores comprensiones acerca de la misma historia de los/as jóvenes en el páramo del Sumapaz.

La visita que se hizo a la señora Florípides Cifuentes en compañía del maestro Alfredo Díaz, fue enriquecedora en la medida en que esta mujer octogenaria nos narró la historia de su vida, en una de las tantas guerras que ha padecido ese territorio a lo largo de su historia. Relató cómo familiares de algunos de los estudiantes que allí se encontraban fueron partícipes de lo que ella estaba rememorando. En ese momento

hubo muchos aprendizajes para el proceso pedagógico, entre ellos cito algunos textos de estudiantes participantes de esta actividad:

La capacidad de expresarse de la señora Florípides fue algo que me impactó; pues a pesar de su edad y de un pasado tan negativo que había vivido es una persona que no le da pena hablar de este tipo de cosas (...) Cabe resaltar que este tipo de salidas son de suma importancia, pues si hacemos parte de este territorio deberíamos conocer y aprender cada vez de éste para luego conocer otros lugares y contar cómo es este hermoso territorio en el que habitamos. También es importante porque es una manera más dinámica de aprender más que en un aula de clase normal. Pero se deberían realizar estas actividades más seguido y con más tiempo y que los profesores de diferentes áreas también estén involucrados en este tipo de salidas pues también ellos hacen parte de un proceso de formación en el colegio y sería bueno que ellos también conozcan un poco más acerca de la cultura sumapaceña. (Castellanos C. 2013)

“La lengua y la cultura

Van siempre relacionadas

Conformando una sólida estructura

De nuestras historias antepasadas.”

“Los recorridos por nuestro territorio

Se deben realizar más a menudo

Para conocer el apasionante repertorio

Que ni la violencia silenciar pudo.”

(Dimaté D. 2013)

Gracias a todas estas manifestaciones, fue posible comprender que es necesario darle funcionalidad a la comunicación en la escuela. Las expresiones oral y escrita deben ser usadas en pro de los objetivos de emancipación de un campesinado que ha logrado transmitir por generaciones la valentía de quienes han resistido en ese territorio. La práctica político – pedagógica buscó contribuir con esas necesidades.

4. “LA EXPRESIÓN DE LA VOZ CAMPESINA”

En este apartado se busca profundizar en la comprensión sobre la forma como se construyó el saber pedagógico que emergió de la práctica pedagógica *Expedición Lenguaje por el páramo de Sumapaz*, en el Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela. Por lo tanto, hago una aproximación a los saberes y procesos que tuvieron lugar en dicha experiencia, para lo cual resulta útil retomar la definición de Víctor Díaz acerca del saber pedagógico:

Los conocimientos, contruidos de manera formal e informal por los docentes; valores, ideologías, actitudes, prácticas; es decir, creaciones del docente, en un contexto histórico cultural, que son producto de las interacciones personales e institucionales, que evolucionan, se reestructuran, se reconocen y permanecen en la vida del docente (Díaz, 2010, p.32).

Es necesario precisar que dentro de esas “interacciones personales” ubico las transformaciones intelectuales y emocionales experimentadas a medida que iba transcurriendo mi práctica pedagógica en relación con la comunidad sumapaceña. De ahí que es fundamental abordar la perspectiva de Jesús Olmedo cuando enuncia:

No basta saber de pedagogía para ser exitoso en la educación, para ser un maestro efectivo. Por lo tanto, el saber pedagógico es la adaptación de la teoría pedagógica a

la actuación profesional, de acuerdo con las particularidades disciplinares de cada docente y al medio en el que se actúa (Castaño, 2012, p. 40)

Rafael Baraona en su artículo "*Conocimiento campesino y sujeto social campesino*", considera que la vivencia que el campesino tiene con la naturaleza le permite relacionarse de manera distinta con el conocimiento, ya que este le brinda la posibilidad de sobrevivir en su contexto e incorporarse a la sociedad. Dicho conocimiento nunca surge a partir de un acto solitario, puesto que es en interlocución con los demás que éste adquiere su condición de saber local (Baraona, 1987).

En otros términos, todo saber campesino parte de un saber pre existente, es decir, que proviene del propio acervo campesino del conocimiento y que lo que implica el aprendizaje es su transacción entre pares. Adicionalmente, en la observación y recreación de los conocimientos es que se da el espacio para la construcción de nuevas formas de enfrentarse a las situaciones cotidianas a partir de la percepción. En palabras de Baraona:

Si este potencial no se diera, y si no existieran individuos campesinos con esa capacidad de percepción, los campesinos no habrían sobrevivido a los variados contextos históricos que les han tocado. El asunto es más bien cuestión de oportunidad y de posibilidad. Sin embargo, este trabajo de diagnóstico con los campesinos hay que hacerlo ahora y cuanto antes. No se trata de que los campesinos no tengan capacidades para sobrevivir; el problema está en que, por primera vez en la historia, se les está negando la posibilidad de hacerlo (Baraona, 1987, p.171)

Desde esta perspectiva, el trabajo con los saberes campesinos en la escuela va más allá de una estrategia curricular para efectos de la adquisición de información. Es por esto que en la práctica pedagógica "*Expedición Lenguaje por el páramo de Sumapaz*" el saber campesino tuvo una fuerza importante en la consolidación de las estrategias pedagógicas, puesto que se trata de un tema muy sensible relacionado con la permanencia de las comunidades en sus territorios. Se trata además de proporcionar los escenarios para la revitalización de prácticas que brinden nuevamente las

posibilidades de comprender el mundo, estableciendo distancia con las formas hegemónicas.

De acuerdo con Fals Borda: “el conocimiento popular no viene en la forma de hechos aislados consabidos por ciertos individuos. Por el contrario, viene en paquetes de datos culturales generados por grupos particulares” (Fals Borda, 1991, p. 195). De ahí que en la experiencia pedagógica llevada a cabo entre 2011 y 2013 la reflexión desde la disciplina del lenguaje haya sido tan enriquecedora, pues al reparar en las particularidades propias del lenguaje campesino, es posible pensar en alternativas de oposición a las dinámicas culturales del capitalismo.

A este respecto McLaren y Simon sostienen:

Es posible transformar críticamente la experiencia social por medio de un lenguaje y de una praxis que pongan al educador y al estudiante en condiciones de situarse a sí mismo como activo agente social, cultural e histórico. Nos hace falta un lenguaje que nos permita comprender los procesos – que son siempre profundamente sociales- a través de los cuales hemos sido formados. Esto incluye la constitución concreta y específica del momento histórico en el que se nos ha dado la voz con que damos expresión a nuestras vidas (Simon & Giroux, 1998, p. 32).

Para el momento en que se llevó a cabo la práctica pedagógica, resultaba fundamental el trabajo con el saber campesino desde esta mirada emancipadora. Atendiendo a las condiciones históricas del campesinado, los/as jóvenes sumapaceños/as cuentan con una tradición organizativa importante en donde uno de los ejes es la práctica asamblearia. La discusión y el diálogo políticos les brindan herramientas importantes para analizar las situaciones sociales que se presentan en el territorio, además de la facilidad de expresión de sus ideas.

Sustentado en prácticas históricas de solidaridad, relacionadas con la supervivencia en el páramo de Sumapaz a causa de la guerra, la represión del estado o las necesidades básicas de subsistencia, el campesinado sumapaceño tiene un carácter comunitario

que se teje a través de sus luchas por la permanencia en el territorio, por ser éste tan estratégico para la humanidad. Esto quiere decir que a pesar de la intrusión de las lógicas culturales del neoliberalismo, aún existen procesos de resistencia que se caracterizan por la toma de decisiones colectiva en la búsqueda de alcanzar objetivos que beneficien a la comunidad. Ejemplo de ello es la búsqueda insistente de la constitución de una Zona de Reserva Campesina, que facilite la defensa de las riquezas naturales.

Además de esto, el conocimiento del territorio, sus paisajes e inmensidad, las labores del campo, las formas de relacionarse en la familia, posibilitan la acción fundamentada en un saber práctico que genera condiciones para la construcción de autonomía, en el sentido en que hay libertad de movimiento corporal que tiene implicaciones en los procesos cognitivos de los/as jóvenes. Esto se hace evidente ocasionalmente en los discursos enunciados por los/as sumapaceños/as, sus creaciones estéticas, sus composiciones musicales, que hacen parte de un gran acervo de conocimientos campesinos que fueron ampliamente valorados en el ejercicio pedagógico aquí reflexionado.

Por lo tanto el diálogo tan importante en la construcción de saber campesino, fue llevado a la escuela como fundamento en la construcción de saber pedagógico. Esto implica que hubo un proceso de reflexión sobre las formas de ser del campesinado que fueron llevadas a la práctica pedagógica, acompañados de un proceso de territorialización que se alimentó de los saberes disciplinares de la maestra.

La utilización de estos saberes disciplinares también se relacionan con los intereses propios. Es decir, mis inclinaciones hacia la importancia de los procesos de interpretación y producción textual y escrita en el aula, trazaron un derrotero para la asignatura. En adición, mi gusto y pasión por la literatura intervinieron directamente en la experiencia educativa en territorio sumapaceño, puesto que intenté potenciar esas prácticas culturales en la escuela sobre la base de las realidades vividas por lo jóvenes. Es así como fue posible interactuar orgánicamente en el contexto.

La evaluación y reflexión, como ejercicios educativos fundamentales propios de la teoría pedagógica, jugaron también un papel importante en la complejización del saber pedagógico, en la medida en que permitieron la articulación de la observación, el diálogo con la comunidad, las vivencias y la convergencia teórico-práctica en la praxis pedagógica. Entonces estas convergencias y transacciones entre los distintos saberes y posiciones teóricas aportadas por la docente, generaron las condiciones para un acercamiento a las causas y necesidades de las gentes del páramo de Sumapaz.

En este orden de ideas, siguiendo a Prada Silva en relación con la concepción de territorio:

...es el resultado de un alguien que se apropia del espacio, territorializándolo. Y esta acción está cargada de una intencionalidad. La territorialización sería, entonces, ese proceso de definición de límites, tanto físicos como simbólicos, dinamizado por unos objetivos o fines determinados que alguien promueve. (Silva, 2013)

Es aquí donde las acciones rituales cobran una gran importancia a través del lenguaje, ya que por medio de ellas se van tejiendo simbólicamente las relaciones con el entorno y en consecuencia se va construyendo el territorio. De ahí que para poder actuar con contundencia sobre el espacio, hay que territorializarlo, percibirlo y sentirlo para poder ejercer y promover acciones que no vayan en su detrimento; pues al ser el escenario donde se crea y se recrea la vida, hay argumentos suficientes para apropiarse de él y sentirlo como parte de los seres humanos y no como un instrumento ajeno a estos, a la manera cartesiana.

Entonces a quien le correspondía en principio apropiarse del espacio era a mí, de modo que posteriormente pudiera interactuar y relacionarme de otros modos con los/as habitantes del páramo. La forma de hacerlo, de manera inconsciente en primera instancia, fue a través de la participación en escenarios comunitarios. Esto tiene implicaciones profundas en la construcción de conocimiento, puesto que se da una deconstrucción de la noción de 'experto' tan difundida desde el positivismo, para pasar a hacer parte de una comunidad con unas características específicas.

Para Fals Borda participar significa "... romper por medio de vivencias aquella relación asimétrica de sujeto a objeto de sumisión, dependencia, explotación y opresión que existe entre las personas, los grupos y las clases sociales" (Fals Borda, 1991, p. 197). Esto quiere decir que participar tiene que ver con la posibilidad de poner en juego los saberes de todos/as los/as integrantes de un grupo específico. Aquí entra a desempeñar un papel muy importante la interculturalidad, ya que a través del diálogo las acciones conjuntas y decisiones colectivas convergen diferentes visiones de mundo en un contexto determinado. Así, como lo señala Fals Borda:

Es en este espacio de actividad verdaderamente participativa donde ocurre el encuentro de las diversas tradiciones científicas, lo cual resulta en un conocimiento enriquecido que, además, es más efectivo en la lucha por la justicia y en la realización de la paz y del progreso social. (Fals Borda, 1991, p. 198)

Así, en el propio aprendizaje se iba descubriendo que la educación no está solamente en la escuela y en las aulas, pues el mundo que se abría a través de estos escenarios campesinos, ampliaba completamente mi interpretación de la realidad. Con base en la experiencia personal, estas reflexiones se fueron trasladando entonces a la práctica pedagógica, logrando inusualmente una mayor filiación con estudiantes y familias dentro y fuera de la institución. A este respecto McLaren y Simon sostienen que "al incorporar a la enseñanza redes sociales de la casa, los maestros pueden movilizar fondos de conocimientos a fin de convertir el aula en un contexto en el que el conocimiento se vuelve al mismo tiempo relevante y crítico" (McLaren & Simon, 1989).

Este conocimiento crítico se iba construyendo en diferentes escenarios, reuniones, asambleas, fiestas, celebraciones, viajes a las veredas más lejanas – a las que se llega a cuatro y cinco horas a caballo – actividades educativas institucionales, entre otros. Así se hacía posible la comprensión de las particularidades del campesinado sumapaceño, llegando con la participación al punto de considerarme una integrante más de dicha comunidad. A esto llamo ser una maestra comunitaria, puesto que entender en alguna medida los procesos de relacionamiento y construcción social del campesino

sumapaceño, permitió llevar a la escuela acciones que buscaban contribuir con una formación propicia para dignificar la vida.

En este orden de ideas, Etienne Wenger, en su libro *Comunidades de práctica* se refiere a la participación de la siguiente manera:

La participación no sólo se refiere a los eventos locales de compromiso con ciertas actividades y con determinadas personas, sino también a un proceso de mayor alcance consistente en participar de una manera activa en las *prácticas* de las comunidades sociales y en construir *identidades* en relación con estas comunidades. (Wenger, 2001, p. 22)

Así mismo esta participación provee la posibilidad de transformar a los individuos, de modo que sus marcos interpretativos pueden variar en relación con las prácticas incorporadas a su cotidianidad. Transformación que experimenté en el proceso pedagógico que hoy día sustenta la necesidad de investigar las prácticas educativas, que tienen lugar en relación con el aprendizaje en la escuela rural, camino a la emancipación. En este sentido, el autor continúa afirmando que “una teoría social del aprendizaje debe integrar los componentes necesarios para caracterizar la participación social como un proceso de aprender y conocer” (Wenger, 2001, p. 22).

Estos componentes son categorizados por (Wenger, 2001) de la siguiente forma: *significado, práctica, comunidad, identidad*. Cada uno de ellos implica una conexión mutua con los otros componentes, de modo que permiten la construcción de una *comunidad de práctica*. De acuerdo con (Capra, 2002) la *comunidad de práctica* emerge cuando una red de comunicación, caracterizada por crear un sistema de valores compartidos entre los integrantes de un grupo social con un cuerpo de conocimientos, constituye un contexto común de significados.

Esto puede leerse en clave de la comprensión de los procesos que se dieron en la práctica pedagógica, en la medida en que la participación que “toma el diálogo como punto de inserción en el proceso social” (Fals Borda, 2001) posibilitó la constitución de

una comunidad de práctica, sobre la base de la construcción de objetivos comunes en torno a la defensa del páramo de Sumapaz y a las estrategias que emergieron en la búsqueda de estos propósitos. Así, se tejió una red de significados y prácticas que se incorporaron en el acervo cultural de los participantes de dicha experiencia pedagógica.

El contexto común de significados tiene una expresión material en las estructuras sociales y una expresión inmaterial llamada estructura de significados, que cuando se expresa en los cerebros de los individuos se le conoce como estructura semántica. Esto invita a pensar que en la práctica pedagógica *Expedición Lenguaje*, la base empírica (artículos, poemas, ensayos, imágenes, entre otros) materializa el significado compartido y creado por una comunidad de práctica que se constituyó con un fuerte vínculo reconocible entre sus miembros.

Así, la emergencia de la práctica política, que “exige el compromiso, el desafío y la visión utópica” (Fals Borda, 1991, p. 203) permitió visibilizar los saberes del territorio desde una perspectiva pedagógica emergente en una comunidad que tuvo entre sus características la disposición al aprendizaje.

De ahí que sea posible pensar en la emergencia del saber político-pedagógico, no solo pedagógico, como una expresión de las voces campesinas; “El pueblo común ya está respondiendo a la voz interior, hasta el momento tan apagada, para demostrar la dignidad y el sentido de su propia historia” (Fals Borda, 1991, p. 201). Historia que comparte aspectos comunes con los habitantes rurales y urbanos de un país que ha padecido un conflicto armado de más de cincuenta años.

Por lo tanto, considero que la propuesta de educación rural presentada en estas páginas, puede ser leída en clave del respeto por los saberes de los pueblos que han sido marginados en Colombia. Entendiendo que muchos de ellos conservan en sus prácticas culturales propias, las respuestas que esta golpeada sociedad requiere para su emancipación.

Entonces, resulta fundamental pensar en una educación rural, en este caso campesina, que pueda realizarse a través de procesos interculturales donde los saberes populares

sean apreciados en diálogo con sus comunidades. Así, por medio de ejercicios disciplinares que tomen en cuenta las creaciones estéticas y simbólicas propias de los pueblos, será posible continuar en la lucha por la permanencia en los territorios que han sido habitados históricamente, por gentes que reivindican la vida.

5. APRENDIZAJES Y RECOMENDACIONES

5.1 Aprendizajes

Una vez culminada la sistematización de la experiencia *Expedición Lenguaje por el páramo de Sumapaz*, es posible afirmar que se alcanzaron los objetivos propuestos para la presente modalidad investigativa. Se comprendió cómo se construyen saberes pedagógicos en la educación rural, a partir de esta práctica particular. Por lo tanto, en este apartado se exponen los aprendizajes de ese proceso a manera de conclusiones, con el ánimo de mostrar que en efecto es posible construir experiencias alternativas desde los territorios que dignifiquen la vida de las comunidades, en contra de las lógicas mercantiles de la educación.

Con respecto a los objetivos específicos, hay que decir que las relaciones que se establecieron entre el saber campesino, el saber disciplinar y el contexto de páramo en la asignatura de lenguaje; atravesaron por diferentes momentos en los que la práctica fue adquiriendo mayor complejidad, de acuerdo con el nivel de comprensión del territorio por parte de la maestra investigadora. En principio se estableció una relación instrumental entre saberes y contexto que ponía los elementos de la práctica en favor de la adquisición del saber disciplinar. No obstante, la reflexividad y la participación de los protagonistas de la experiencia, posibilitaron luego una interacción más horizontal entre dichos saberes, dando igual importancia todos ellos. Así, se dieron condiciones para que los elementos de la práctica se relacionaran de manera transaccional. De este

modo, se logró organicidad entre todos los componentes de la práctica, dando lugar a la emergencia de un saber político - pedagógico.

Dicho saber pedagógico adquirió su dimensión política en la especificidad del territorio campesino sumapaceño, ya que el acervo cultural de este campesinado está mediado por su tradición de luchas agrarias. Esta condición histórica configura un saber político que construye territorialidad, en vía de la defensa de la vida en el páramo más grande del mundo. Esto implica que un saber campesino inherentemente contrahegemónico, contribuyó con la construcción de una práctica que le apostaba a contrarrestar, desde la cultura, una ideología dominante. En este sentido, el saber pedagógico emergente favoreció el fortalecimiento de esa praxis política, ayudado de una reflexión constante sobre el lenguaje oral y escrito, aportando elementos materiales que se pueden observar en la base empírica de esta investigación.

Ensayos, poemas, reseñas, artículos científicos, noticias, videos e imágenes, son la materialización de un entramado de significados construidos colectivamente por los participantes de esta práctica. Los lazos de afectividad configuraron una relación entre docente/estudiante/familias de manera horizontal, generando las condiciones para que hubiese una mayor disposición al aprendizaje, en el marco del respeto de las prácticas del campesinado. Adicionalmente, la curiosidad que despertó esta necesidad de aprender, orientó la asignatura de lenguaje hacia la descentralización del saber disciplinar propio, indagando por saberes relacionados con otras áreas del conocimiento. Aspecto que permitió la ampliación del marco de comprensión del mundo desde las realidades sumapaceñas.

Por esto, la creación artística y literaria, fueron concebidas en esta experiencia como puente de relación entre saberes campesinos y disciplinares, que permitían una escenificación de los aprendizajes, desde una visión que apuntaba a la interdisciplinariedad. De este modo, se trabajó en el aula con diversidad de saberes que tomando como referencia el ser campesino, exploraron todo tipo de saberes, sin atribuir

jerarquías entre estos, dándole una amplitud en términos epistemológicos a los procesos pedagógicos.

Estas reflexiones fueron posibles gracias a que esta investigación propició la elección de un marco conceptual y metodológico que exigió de la investigadora una posición epistemológica, una concepción de la realidad y una modalidad de investigación. El estudio, debate y elección de esas posturas hizo parte del mismo proceso, pues si bien ninguna investigación se inicia con la mente en blanco, la pretensión de imponer un diseño de principio a fin tampoco corresponde con su devenir. En ese sentido la elección de un marco conceptual y metodológico también fue determinada por la incertidumbre donde la emergencia tuvo cabida. El criterio básico fue que la construcción de dicho marco siempre estuviera en diálogo con la base empírica que se iba construyendo y con la interpretación de la realidad que la investigadora iba asumiendo.

Interpretación que está mediada por las vivencias y experiencias en el Sumapaz. En este sentido, la investigación permitió corroborar en el proceso que estas experiencias juegan un papel determinante en la construcción de conocimientos. Por esta razón, la sistematización de experiencias como modalidad investigativa, se configuró como una posibilidad importante para dar el estatus a la práctica. Práctica que al ser reflexionada se transforma en experiencia para efectos investigativos. Entonces, se logró la construcción de conocimientos en consonancia con la propuesta teórica de las Epistemologías del Sur, sobre la base de un cuestionamiento a los paradigmas cimentados en una visión positivista del mundo. Así, partiendo de una perspectiva que reconoce los postulados de la pedagogía crítica, se asumió este enfoque potenciando los saberes y acciones que han sido invisibilizados históricamente. Por lo tanto, los métodos escogidos para la investigación recogieron percepciones y visiones múltiples de la realidad, teniendo en cuenta los constructos empíricos.

Estas percepciones que se tomaron en cuenta en la investigación, pasaron por el desafío de mantener constante comunicación con los participantes de la práctica,

identificando siempre la convergencia de ideas y pensamientos entre ellos, pues si bien, una de las características de la sistematización como se entendió aquí, consiste en formar un grupo de recolección de información, interpretación y escritura de los resultados; este esfuerzo tuvo que ser asumido por la maestra investigadora. Esto, debido a que muchos de los implicados en la experiencia pedagógica, no contaron con el tiempo para conformar propiamente un grupo de sistematización, a causa de sus ocupaciones laborales.

En síntesis, estas apuestas conceptuales, epistemológicas, teóricas y metodológicas, demostraron que los saberes pedagógicos se construyeron a través del relacionamiento orgánico entre los saberes campesinos y disciplinares que convergen de manera transaccional en el contexto específico, en el marco de la asignatura de lenguaje. De ahí que la necesaria lectura del territorio tuvo que pasar por el establecimiento de relaciones cercanas entre todos los participantes de la práctica pedagógica. En este caso particular, fueron la participación y la consciencia reflexiva las que permitieron la conformación de una comunidad de práctica entre los protagonistas de esta experiencia; en donde a partir del diálogo de saberes y de ejercicios de interculturalidad fue posible enriquecer el acto educativo, de manera que se establecieron objetivos comunes sobre la base de la constitución de significados compartidos. Dichos objetivos orientaron la creación de estrategias político-pedagógicas que al final transformaron la enseñanza de la asignatura, tomando como epicentro la vida y la defensa del territorio.

Ahora bien, esta sistematización permitió ver las relaciones de todos los elementos implicados en la construcción de saberes pedagógicos. Por lo tanto arroja pistas sobre la creación de pedagogías propias para la educación rural en nuestro país, que vayan en vía contrahegemónica. Esto último, en el entendido de que, si bien no se espera que las conclusiones de este trabajo sean reproducidas en contextos similares, sí se tiene la intención de que oriente otras prácticas de educación rural, por ofrecer estrategias pedagógicas que están en consonancia con los planes de vida del campesinado.

Entonces, ante la pregunta ¿cómo se construyen saberes pedagógicos en la educación rural? la presente investigación dio sus propias respuestas, y aunque la pretensión no es generalizar sino servir de inspiración para los que consideran que la enseñanza es una misión, se afirma que para construir nuevas respuestas se requiere como mínimo: prestar especial atención a los contextos en los que circulan los saberes, saberes populares sustentados en prácticas ancestrales de las comunidades; promover las experiencias reflexivas de esos saberes en sus territorios; y cambiar las concepciones que existen del aprendizaje y la enseñanza. Todo ello con el fin de proponer acciones que bajo una mirada crítica de la realidad, hagan posible la transformación de las condiciones de vida de las comunidades. Así se logrará que la educación asuma un rol determinante en la verdadera dignificación de las comunidades rurales, en tanto aporte a los planes de vida construidos por los pueblos que han sido invisibilizados históricamente por parte del Estado y sus políticas educativas.

5.2 Recomendaciones

Para las familias Varelistas

Cambiar las concepciones de enseñanza - aprendizaje pasa por entender que estos procesos se pueden dar en diferentes escenarios distintos a la escuela, pues la educación trasciende los espacios físicos. Por lo tanto, es importante consolidar la Cátedra de Contexto o también llamada Sumapazlogía en el GCJCV con las metodologías que ha venido planteando, en relación con los espacios para el aprendizaje, el conocimiento de la historia, la investigación científica desde el campesinado y el diálogo como eje del aprendizaje. Esta es una propuesta de mucha relevancia para las condiciones políticas actuales, que redunda en la defensa del territorio.

Se sugiere a las organizaciones sociales del territorio establecer un diálogo constante con las instituciones educativas oficiales, de manera que el vínculo escuela/comunidad sea mucho más efectivo con respecto a los compromisos que dichas instituciones

deben adquirir en favor de los planes de vida campesinos, la defensa y construcción del territorio y sus implicaciones en la implementación de proyectos como las ZRC.

Además, teniendo en cuenta que el saber pedagógico se asume como una construcción propia del/la maestros/a, es necesario pensar en la importancia de acciones educativas que vayan más allá de los individuos, para consolidarse como propuestas pedagógicas comunitarias, a las que puede llegarse a través de los procesos de sistematización. Pues al reflexionar colectivamente acerca de las virtudes de los procesos pedagógicos en las escuelas, el constructo pedagógico de la comunidad pasará de pertenecer a un individuo, para hacer parte del conocimiento propio de la colectividad. De esta manera, una dimensión tan importante como lo es la educación, formal o no formal, no queda a merced de estrategias externas que persiguen objetivos distintos a los que podrían concebirse en, desde y para la persistencia en los territorios.

Para el Gimnasio del Campo JCV

Dado que el páramo de Sumapaz es un escenario tan rico y diverso, es importante que las instituciones educativas fomenten procesos de investigación en el territorio. Esto con el fin de que dichas investigaciones, realizadas por sus propios pobladores, posibiliten un mayor conocimiento y comprensión de los desafíos ambientales, políticos, sociales, económicos y culturales que tiene el campesinado actualmente.

Para la Secretaría de Educación del Distrito (SED)

En el marco de la participación en la Mesa Distrital de Ruralidad, se sugiere a la SED-Bogotá tener en cuenta este tipo de investigaciones en los procesos de consolidación de una política pública de educación rural, que se vienen jalonando hoy en día, en un contexto de construcción de propuestas educativas para la paz. Esto último teniendo en cuenta que los aprendizajes obtenidos en esta sistematización se fundamentan en la aproximación a la comprensión de las necesidades del territorio rural, desde la perspectiva de sus habitantes.

Se sugiere a la SED continuar apoyando estas estrategias de formación docente que enriquecen incalculablemente las prácticas educativas en las Instituciones Oficiales, a la vez que mejoran la calidad de vida de los/as maestros/as. Por lo tanto, resulta fundamental que se amplíen las posibilidades de elección de maestría, sin sujetar dichas elecciones a ciertos campos específicos del conocimiento, pues todos ellos amplían el margen de comprensión del rol de la educación en la sociedad en general.

Para la Universidad

En el caso específico de la facultad de Ciencias Políticas y relaciones internacionales, se sugiere a la Maestría en Estudios Latinoamericanos ofrecer una visión más compleja del pensamiento latinoamericano que está emergiendo y en particular, lo relacionado a lo pedagógico. Por esto se espera que el aporte, brindado desde este campo del conocimiento a la comprensión de las formas de vida campesina, contribuya con la ampliación de marcos epistémicos que problematicen las interpretaciones dominantes en el mundo académico.

Para la comunidad epistemológica

A los/as compañeros/as maestros/as de la ruralidad se hace la invitación para que reconozcan el potencial de sus prácticas en la construcción de conocimiento y en la transformación de los territorios sobre la base de la reflexión. Esto aporta al entendimiento de que los saberes populares tienen el poder para construir pedagogías propias que cuestionen los paradigmas dominantes.

ANEXO 1

RECONSTRUCCIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA: CAMINO A LA UTOPIÍA (2011- 2013)

*Aquella noche, todavía dormido, caían grandes goterones sobre su sombrero.
El sombrero era de fibras de verdad, el agua caía de su sueño.
“El soñador”
Otras historias de Balandhu – Manuel Mejía Vallejo*

Con estas palabras inicia la experiencia pedagógica de la que se ocupa este capítulo. Aquí se esbozarán las actividades que dan cuenta de lo que ocurrió durante los años 2011-2013, en la práctica que se ha denominado *Expedición Lenguaje por el páramo de Sumapaz*, haciendo alusión a una actividad insignia de la experiencia y que busca ser el punto de partida para comprender la emergencia del saber pedagógico.

Inicia una expedición: Interpretando la escuela sumapaceña (2011)

La intención inicial en el marco de la asignatura de lenguaje con estudiantes campesinos/as, consistía en facilitar el aprendizaje a leer y comprender textos de todas las tipologías. Así, en octubre de 2010, fecha en que llegué nombrada por concurso al colegio a trabajar, conocer e intentar la adaptación en la escuela rural, para terminar comprometiéndome con las más sentidas causas del grupo humano que allí pervive; comencé planteando un proceso de lecto-escritura que, para lo restante del último año de la primera década del segundo milenio, se encargó de abordar los textos lírico y narrativo con sus características respectivas.

Había que comenzar entonces por adecuarse a las nuevas condiciones de vivienda y convivencia, pues para ser docente en el Sumapaz se requiere de maestros/as dispuestos/as a vivir en el territorio. Allí es necesario compartir todos los espacios: habitación, baño, cocina dentro del mismo colegio. Por lo tanto, la relación con estudiantes, compañeros/as docentes y familias es radicalmente distinta a la que se establece en los colegios urbanos, pues quiérase o no, la vida se colectiviza, generando cambios en los hábitos, la forma de pensar y hasta en la misma consciencia.

En el año 2011, el trabajo inicia con unos/as estudiantes dispuestos/as a aprender. La experiencia comienza con el grado noveno, haciendo un repaso sobre las tipologías textuales y el énfasis en una de ellas: el texto informativo. Para lograr la comprensión de este tipo de texto, en principio se realiza la lectura de noticias con los estudiantes, todas ellas relacionadas con la realidad vivida en el territorio. Por ejemplo, para esa época se encontraba en discusión el tema de la minería en el páramo de Santurban. Este tema tan sensible para los habitantes de páramos en Colombia fue trabajado con todo entusiasmo en clase, generando además una reflexión en relación con la situación vivida por los habitantes de Sumapaz, ubicados de más de un siglo en el páramo más grande del mundo.

De esa manera, continuaron emergiendo discusiones en torno a diversas noticias de la realidad nacional, generando procesos de pensamiento crítico sobre la misma, es decir, una acción reflexiva y coherente con lo pensado de forma autónoma. Una vez analizadas las noticias y trabajadas con ayuda de talleres de lectura diseñados por mí, empecé a desarrollar un ejercicio de escritura de este tipo de textos, para lo cual los estudiantes debían valerse de información de su contexto, sus veredas, colegio y localidad en general.

El ejercicio de escritura se llevaba a cabo como un proceso en el cual, los/as estudiantes debían corregir sus textos tantas veces como fuera necesario, a partir de comentarios realizados por todos/as los/as participantes de la clase. Para abordar las tipologías textuales, en principio se explicaba la función comunicativa del texto a trabajar, las características formales y la estructura textual, logrando de esta manera analizarlo desde sus dimensiones semántica, sintáctica y pragmática.

Una vez discutida esta información, se abordaban ejemplos concretos de la tipología textual trabajada, ya fueran noticias, ensayos, reseñas, cuentos, informes científicos o poemas, entre otros. Por lo tanto, antes de iniciar un proceso de escritura, se leían ejemplos y se profundizaba en las funciones semánticas del lenguaje en cada uno de estos textos.

Revisados los talleres que contenían preguntas de orden literal, inferencial y crítico, se socializaban las respuestas de los estudiantes intentando percibir los niveles de interpretación lectora, con el fin de reconocer la capacidad argumentativa de jóvenes y niñas; de modo que allí pudiesen emerger propuestas acerca de posibles soluciones a los problemas expuestos en los textos presentados. Este tipo de trabajo con los estudiantes obedecía a una comprensión de la lecto-escritura como un proceso en el que entran en juego muchas habilidades cognitivas y estaba en consonancia con las denominadas competencias exigidas por la prueba de estado en lenguaje.

Después de la interpretación textual en los diferentes niveles de la lengua, se iniciaba el proceso de escritura creando un esquema en el que identificaban las ideas generales que se desarrollarían posteriormente en el texto. Estas se escribían con base en la

estructura estudiada para cumplir con las funciones comunicativas de los textos creados. Una vez analizadas las macroestructuras se llevaba a cabo el proceso de una versión inicial que contaría con la lectura de los integrantes de la clase, de modo que cada vez se mejoraran los resultados, entendiendo que organizar las ideas en un texto escrito, permite el desarrollo del pensamiento.

Así, a lo largo de la práctica pedagógica los/as estudiantes crearon gran cantidad de textos que iban cobrando importancia en la vida institucional en tanto se convertían en noticieros, foros en el aula, textos para periódico, guiones radiofónicos y de teatro, instrucciones para llevar a cabo diversidad de oficios asociados a la ciudad y sobre todo al campo, propagandas y publicidad utilizada en contextos como elecciones escolares o información sobre cómo cuidar el entorno, preparación de reportajes, entrevistas, reseñas de películas, poemas leídos en eventos artísticos, ensayos sobre la situación política, social y ambiental, hasta discursos emotivos en relación con su experiencia como estudiantes.

Entre tanto, mi vinculación con el ambiente laboral y comunitario, continuaba generando inquietudes desde las formas en las que debía asumirse la tarea de la enseñanza en el subpáramo y páramo, pues la docencia debía acompañar reuniones en las que había presencia de la comunidad. El método acostumbrado por el campesinado en su tradición organizativa es el asambleario, por su puesto allí se daban discusiones que abarcaban mucho tiempo para la toma de decisiones, lo cual en principio fue incómodo para mí, que no había vivenciado antes esta forma de relacionarse. No obstante con el tiempo fui adquiriendo un carácter más activo en los debates desde el silencio, con mucho interés por entender qué era lo que allí sucedía y cómo.

Los temas siempre muy políticos y ligados a una tradición organizativa de la comunidad campesina y de un sindicato agrario que para esta época conmemora sus 60 años. Me resultaba difícil comprender pues no tenía referencia de la importancia política, ambiental, económica e histórica de la región del Sumapaz para el país. Por esta razón cada vez se iba haciendo más necesaria una comprensión del contexto en el que me había sumergido para habitarlo, intentando descifrar un territorio y unas gentes que con toda su complejidad se hacían cada vez más encantadoras. Estas familias son

producto del desplazamiento producido a finales del siglo XIX, provenientes del sur de Boyacá, oriente del Tolima y Cundinamarca y norte del Huila, en la construcción de elementos de identidad cultural con estas características.

Entonces, atravesada por estas inquietudes y la incursión en diferentes actividades en el aula, para el mes de abril, organizamos la celebración del llamado “día del idioma”, en compañía de dos docentes del área de humanidades, Carolina Gómez de procedencia urbana, y Plácido Cifuentes docente con mayor experiencia educativa en territorios rurales, más exactamente hizo su escuela pedagógica y directiva en el Alto Duda. Esta actividad lanza la idea de que el lenguaje, más allá de ser un objeto de transmisión de información, es un sujeto que permite construir y configurar la realidad, en la medida en que moviliza las ideas de los seres humanos en relación con sus vivencias en su territorio.

Por lo tanto, las actividades que se plantearon para esa conmemoración buscaron revivir la tradición oral y literaria universal, a partir de diversos ejercicios propuestos para esta fecha, de modo que a través de las comparsas, galería de autores, coros, bailes, recitales, entre otras expresiones, se dio vida al lenguaje potenciando un ejercicio de transformación del pensamiento, en relación con la cultura.

Adicionalmente, con el fin de aportar al desarrollo de habilidades comunicativas del estudiante, se planteó para esta actividad, la realización de concursos de lectura y ortografía, que iniciaban en las clases para ser posteriormente finalizados en conjunto con todos los estudiantes de la sede. Así, con esta organización se decidió nombrar esta actividad *Expedición Lenguaje*, entendiendo que la incursión en el mundo del lenguaje se puede hacer a partir de una gama amplia de expresiones simbólicas que permiten construir, crear, motivar y acondicionar la reflexión sobre diferentes situaciones vividas por los sujetos que participaron de ella.

Expedición Lenguaje fue una actividad que se llevó a cabo durante los tres años que tuvo lugar esta experiencia pedagógica. Se buscó, tal como su nombre lo dice, hacer una expedición e incursionar más a fondo en el mundo del lenguaje. Para ello se

propuso que ésta actividad debía durar tres días en los que pudiera lograrse un acercamiento a las diferentes manifestaciones del lenguaje en la cultura.

Para el primer día de esta actividad, previamente se asignaba a cada curso un escritor de la literatura local, nacional o internacional, con el fin de que presentaran por medio de una comparsa la vida y obra de dicho personaje, que debía ir acompañada de una imagen para ubicar en el escenario a manera de galería. Para la organización de las comparsas se contó con el apoyo y disposición de la mayoría de los docentes durante los dos primeros años de la actividad, en la medida en que esta era novedosa en el colegio, aunque requería de mucho trabajo y compromiso por parte de todos sus participantes.

Desde la coordinación se dinamizaron los tiempos y espacios necesarios para las direcciones de curso en las que se preparaban las coreografías, carteles, presentaciones y demás acciones propias de este evento. No obstante, hubo maestros que estaban en desacuerdo con estos ejercicios, pues argumentaban que era “perder tiempo de clase”. Postura que halló eco en varios miembros de la comunidad, dado que su única experiencia educativa corresponde a la escuela tradicional, memorística, autoritaria y represiva.

En contraposición con esta idea soterrada, en el desarrollo de las comparsas se vivía la alegría y la libertad de los jóvenes, pues en este espacio estaban fuera de las aulas y las dinámicas institucionales variaban en un cien por ciento en términos de horarios, clases, relaciones con vecinos y comunidad. Las familias acudían al encuentro con alegría, contribuyendo con la organización de las carrozas, el registro fotográfico de las actividades, la atención al vestuario de sus hijos y colaboración con las presentaciones que ellos debían llevar a cabo en el colegio. Después del recorrido, se hacía una concentración en la cancha principal con el fin de hablar, actuar y leer lo que más le había llamado la atención al curso sobre los personajes puestos en escena.

Una vez terminada la comparsa, quedaba en el colegio un ambiente festivo y de preparación para el siguiente día, en el que se realizarían concursos de lectura y deletreo. Los chicos subían a las rutas con una sonrisa en sus rostros, comentando sus

percepciones sobre la actividad, que más allá de divertir, daban vida a la tradición oral y escrita de los pueblos, especialmente del Sumapaz, pues todos los saberes puestos en movimiento, entraban en diálogo con la cultura propia de los habitantes del páramo.

Entre muchos ejemplos de lo anterior, cabe decir que la segunda versión de la *Expedición Lenguaje*, tuvo la fortuna de recibir a Laura María Varela, campesina, hija del líder agrario que da nombre al colegio, Juan de la Cruz Varela. Docente de la universidad Antonio Nariño de Bogotá, autora y coautora de libros en los que se relata la historia de la región. Fue la autora que se le asignó al grupo de educación de adultos de la sede, quienes lograron convocarla para que les contara de viva voz a los jóvenes, muchas de las historias que narra en sus libros. Los/as estudiantes recibieron muy bien esta visita y de una manera dialógica y conversada al modo campesino, escucharon el mensaje que Laura quiso llevarles.

Así con estas experiencias, los/as jóvenes llegaban a sus casas contando lo que se había hecho en el colegio, de modo que muy rápidamente esta actividad fue cobrando gran importancia para los estudiantes y sus familias, que empezaban a hacer uso de la creatividad propia del campesino para referir estas vivencias, a través de la riqueza lingüística reflejada en la expresión oral, como lo muestran las siguientes coplas escritas por la señora Yamile Runza y su hija Nayibe Molina en el año 2012:

*¡Extraordinario!
A Laura descalza le tocaba ir a estudiar
Pero eso no fue un impedimento para su
meta alcanzar
Ella nos ha sabido aconsejar,
Que los libros no debemos olvidar.*

*Increíble, insólito,
Los adultos son dignos de admirar,
Porque a muchos de ellos les toca
trabajar,
Pero aun así, vinieron a participar.”
(Runza & Molina, 2012)*

Con este ímpetu y dedicación se preparaba el segundo día, que consistía en la realización de concursos de lectura y deletreo en los que participaban, además de los estudiantes de la sede, una delegación de estudiantes y maestros del colegio de Cabrera Cundinamarca; localizado a aproximadamente una hora de la vereda La Unión. Entendiendo que el colegio Juan de la Cruz Varela, matricula a la mayoría de

estudiantes provenientes de este municipio emblemático en la lucha por la tierra en los años 30 y en la gesta de Varela durante la mayoría de sus 82 años de vida.

La selección de textos para el concurso por parte de los maestros tenía unos criterios: los textos debían tener un contenido relacionado con las necesidades del contexto académico, político y social de los estudiantes. Además de eso, debían ser de diferentes tipologías. Por lo tanto fue posible escuchar lecturas de Pablo Neruda, Eduardo Galeano, Federico García Lorca, Estanislao Zuleta, Enrique Anderson Imbert, William Ospina, entre otros autores que escribían sobre situaciones muy comprensibles desde el contexto académico y sociopolítico del que se intentaba reflexionar en el colegio. Varios de estos autores fueron leídos por Varela, junto a los clásicos de Víctor Hugo, Montesquieu, Rousseau; dándole la dimensión política al dirigente agrario.

En adición, había unos criterios para este concurso, que consistían en: a) mantener una buena pronunciación, b) sostener contacto visual con el público y una postura adecuada para comunicarse con él, y c) hacer las pausas propias de la lectura en relación con el tipo de texto, utilizando además una buena entonación. Para decidir los ganadores, el concurso contaba con un jurado que se componía de los docentes de humanidades de los colegios congregados.

Además se realizaba el concurso de deletreo, que al igual que el de lectura, se hacía con todos los participantes de la actividad. Allí había un ejercicio interesante en la medida en que en otros términos, esto podía ser concebido como una clase de lenguaje con todos los estudiantes de la sede (aproximadamente 200) al mismo tiempo. Allí se recordaba la función de las palabras, su clasificación, sus intenciones en diversos enunciados; a lo que los estudiantes respondían de una manera muy activa, pues las preguntas y comentarios se enmarcaban en el desarrollo del concurso.

Este día dos de la expedición estaba más relacionado con la dimensión estructural del lenguaje, representado en los procesos de lectura y escritura. Aunque también fue espontánea la participación de algunas niñas y niños que una vez terminados los

concursos, comenzaban a manifestar sus habilidades artísticas a través del canto, en algunas de las versiones del evento que se viene reseñando. Para este día, la voz coplera de las mujeres de la vereda Tunal Alto también hizo historia en el colegio:

*“Increíble, insólito...
El miércoles con concursos de
lectura y deletreo
Nos han sabido deleitar
Y con un jurado muy especial...*

*Alerta, alerta,
Estas historias nos ponen a
reflexionar*

*Que con empeño nos podemos
superar
Y nuestras metas alcanzar
Y que las oportunidades que
tenemos
no las debemos desperdiciar”
(Runza y Molina, 2012)*

Así, el tercer día, en el que se realizaba un concurso de Coro Canción Colombiana, se hacía el cierre del evento con la premiación de los concursos de comparsa, lectura, deletreo y canción. Este día la actividad consistía en que cada curso debía cantar una canción colombiana tradicional, acompañada de baile y haciendo uso de la creatividad. Dentro de los criterios del concurso se podían leer los siguientes: a) la canción debe ser colombiana tradicional, b) todos los integrantes deben saberse y cantar la canción, c) los vestuarios deben ser contruidos con creatividad y d) tendrán mayor puntaje quienes realicen una representación o baile de la canción. Todos estos parámetros se organizaban en una rejilla diseñada para el concurso.

Este día, el evento era muy alegre, pues desde los más pequeños hasta los más grandes estaban en la dinámica de interpretar su canción colombiana, algunos estudiantes aprovechaban para invitar a bailar espectadores de la comunidad, de modo que su presentación se hiciera más amplia. Allí no solo los jóvenes y niños, sino las familias en general disfrutaban de una buena ronda de música tradicional, e incluso se llegaron a cantar canciones compuestas por algunos miembros de la comunidad que referían el amor por el Sumapaz. Allí las familias evocaban una de las rutinas de la escuela campesina que los formó en su niñez, la cual consistía en que en las mañanas rezaban y entonaban en coro un tema de la música clásica colombiana.

Dicha actividad permitía el desborde de la creatividad e imaginación de todos los miembros del colegio, pues en general se extendía la invitación a cada persona que hacía parte de la dinámica escolar. Así, continuando con las coplas que ayudan a narrar la *Expedición Lenguaje*, la estudiante Nayibe Molina en una de las presentaciones expresó:

*Extraordinario, increíble...
A la rectora y profesores un saludo
especial
Que así es que nos gusta que nos
vengan a enseñar.*

*Ya con esta me despido
Y me voy pero de prisa
Antes de que llueva y la loma se ponga
arisca
Y eso sí que no me causa risa.*

(Runza y Molina, 2012)

Como las coplas de la estudiante, creadas en compañía de su mamá, muchas personas empezaron a crear textos sobre y para la *Expedición Lenguaje*, se hizo visible la actividad como un evento de reconocimiento institucional, que posteriormente fue publicado en *El Rural*, el periódico oficial de la localidad. La alegría durante su desarrollo daba mucho de qué hablar, al ser una de las actividades transversales del colegio, que emergió a partir de la lectura del contexto campesino y los saberes allí circundantes, en relación con el saber disciplinar de los maestros de todas las áreas, en especial de humanidades.

Por esta razón, la *Expedición Lenguaje* no era solamente el ejercicio realizado durante tres días, allí había una preparación y conceptualización con meses de antelación en los que se indagaba sobre los personajes asignados. Para el caso de la última versión en 2013 que se realizó con el eje temático de los carnavales del mundo, se consultaba sobre costumbres, tradiciones y vivencias cotidianas de los lugares en los que estos se celebraban. Los maestros de las demás asignaturas disponían de sus clases para organizar con sus cursos el evento. El trabajo desde la asignatura de lenguaje consistía en poner en el contexto campesino todos estos saberes universales, de modo que se resaltaba la importancia de las tradiciones propias en un marco universal.

Posteriormente se reflexionaba en las clases sobre las actividades llevadas a cabo durante la jornada, y en consonancia con el proceso pedagógico de aula que se venía enunciando, para el año 2011 el grado noveno hizo el debut de su noticiero en el escenario de la Expedición. Allí, los estudiantes manifestaban su agradecimiento a los profesores por la realización de esta actividad y expresaban además que ésta posibilitaba el trabajo en equipo y la unión de las personas, fortaleciendo la solidaridad propia de la cultura campesina.

Paralelamente, a la vez que el grado noveno desarrollaba estos ejercicios propuestos desde la asignatura de lenguaje, llevaban a cabo un proceso de constitución de periódico mural liderado por la profesora Carolina Gómez, quien se había embarcado en la tarea de construir con ellos un medio de comunicación que les permitiera expresar sus ideas, opiniones y sentimientos en relación con sus vivencias. De ahí que a partir de un concurso realizado en toda la sede, los estudiantes decidieron llamar a este espacio, *¿“qué sientes, qué ves y qué opinas?”*. Allí se hicieron las publicaciones de las noticias escritas por los estudiantes de todos los cursos, con el liderazgo de las dos maestras.

Rápidamente algunos/as jóvenes se convirtieron en los líderes del proyecto de Periódico Mural, recibiendo los textos de sus compañeros. Recogían los mensajes de quienes querían ver su voz allí reflejada, contribuyendo con las acciones necesarias para su publicación y materializando el trabajo a través de la consolidación del espacio informativo. Hubo un empoderamiento de las actividades propias que se proponían desde el área de humanidades, de modo que se encargaron del periódico para lo que restaba del año 2011, en compañía de la docente que orientaba el ejercicio.

Para finalizar el año lectivo 2011 con este grupo de estudiantes, se trabajó el texto expositivo y sus características, de modo que por grupos debieron presentar exposiciones relacionadas con la literatura latinoamericana, pues generalmente se ha establecido en los Estándares de Lenguaje publicados por el MEN, que este es uno de los tópicos que se debe desarrollar para grado noveno. Para tal fin, se hizo el análisis de la canción y video “Latinoamérica” del grupo Calle 13. Se recurrió a la historia de la

Colonia y la llamada Conquista, para comprender las razones por las cuales los grupos humanos crean cierto tipo de literatura. La reflexión estaba enmarcada en la idea de que la literatura es una interpretación de las condiciones sociales, políticas, culturales y ambientales de los pueblos.

Por lo tanto, a través de un rápido recorrido por la literatura latinoamericana, pasando por los denominados movimientos literarios: Neoclasicismo, Romanticismo, Realismo, Modernismo (movimiento latinoamericano por excelencia), y el *Boom* latinoamericano, se repasó la historia desde los pueblos originarios de nuestra región suramericana hasta el momento en que se llevaban a cabo dichas discusiones.

Cada grupo de exposición en sus presentaciones debía hablar primero del contexto sociocultural de la época que estaba reseñando, posteriormente demostrar cómo las creaciones literarias propias del momento histórico reflejaban esas situaciones a través de un poema o cuento y finalmente debían realizar un cuestionario con preguntas para los espectadores. El éxito de la exposición dependía del grado de comprensión que hubieran tenido los compañeros de clase, pues se argumentaba que la función comunicativa del texto expositivo era precisamente explicar de manera clara un tema específico, con la intención de que los interlocutores entendieran la esencia de lo que se presentaba.

Por esta razón, todos los ejercicios de clase en su totalidad, (creación de textos, noticieros, entrevistas y exposiciones) estaban seguidos de un proceso de evaluación colectiva que consistían en autoevaluación y coevaluación, de tal manera que los estudiantes comprendieran que el aprendizaje y la enseñanza no son unilaterales, sino que todos podemos contribuir en la construcción de conocimiento de los otros. Para ello, creé rejillas y cuestionarios de autoevaluación, coevaluación y evaluación de mi propio trabajo. Estas rejillas contenían los criterios a evaluar de acuerdo con las intenciones de enseñanza pensados para esa época, que con el paso del tiempo se fueron modificando a la vez que se iba profundizando en un reconocimiento de los estudiantes y su contexto.

Este ejercicio evaluativo era el más importante para mí, pues era el momento en el que se lograba entender qué se había aprendido, cómo se había logrado, qué dificultades y fortalezas encontraban los/as jóvenes campesinos/as en todo el proceso y además permitía que se hiciera una reflexión sobre la misma labor docente, pues al ser sujeto de evaluación del mismo modo que los estudiantes, me permitía discutir con ellos/as sobre el proceso de enseñanza – aprendizaje y posteriormente modificar algunas acciones en relación con los resultados de dicho diálogo.

Tales resultados posibilitaron una comprensión más amplia de los estudiantes y de su territorio, abrió la puerta para que se afianzaran lazos de compañerismo y afecto con el grupo, a la vez que potenció el mejoramiento de la práctica pedagógica, en la medida en que no se trataba de una relación vertical entre los participantes de la clase, sino que era una relación de familiaridad que con cariño y amor buscaba la construcción colectiva de conocimiento a partir de los saberes de los estudiantes campesinos y la formalidad académica propia de mi formación universitaria.

Este acercamiento llegó hasta las mismas familias, pues estos jóvenes me permitieron conocer sus núcleos familiares, sus hábitos y costumbres, sus formas de vivir y trabajar en un mundo campesino en el que las relaciones con el vecino tienden en su mayoría a ser solidarias y respetuosas. Además me permitieron acceder a un saber propio relacionado con la tradición oral, pues al ser invitada a las casas de los jóvenes, interactué con los abuelos, abuelas, padres, madres y demás miembros de la familia de estudiantes, que contando y narrando historias a la luz del fuego, empezaban a abrir el mundo de la vida campesina que permitiría a su vez, encaminar la acción pedagógica hacia el fortalecimiento de dichas relaciones y la lucha por el mantenimiento de estas formas de vida.

Esta comprensión estuvo mediada además por mi participación durante el segundo semestre del año reseñado, en las clases organizadas para la Educación de Adultos. Asumí la asignación académica de español e inglés un fin de semana cada quince días, lo cual implicaba un mayor acercamiento a la comunidad en tanto debía permanecer en el territorio durante quince días seguidos, asistiendo a eventos que algunas familias

invitaban, fiestas, reuniones, almuerzos, que permitían vincularse con más facilidad a las comunidades de diferentes veredas, vivenciando muchas formas de relacionarse de modo distinto a las que había conocido antes.

Habitando el mismo espacio de la comunidad se pasa de ser solamente la maestra para pasar a ser amiga o vecina, esto indica que las relaciones tienden a agudizarse en la medida en que se asumen roles distintos y por supuesto cargados de intereses pedagógicos, políticos o académicos entre otros que no siempre son armónicos. De este modo, en acuerdo con muchos de los pensamientos y formas de percibir de buena parte del campesinado, con actitud de aprendiz tuve la fortuna de ser bien recibida por la denominada *familia Varelista*, ya que respetando sus particularidades me encaminé en el desarrollo de una práctica pedagógica rigurosa y comprometida con los jóvenes y señoritas sumapaceñas, lo cual hacía más fácil la vinculación de las familias en los procesos de aprendizaje.

Así, para el cierre del año 2011 se llevó a cabo la Semana Cultural, en el marco de la conmemoración del natalicio del líder agrario Juan de la Cruz Varela, que corresponde al 21 de noviembre, fecha coincidente con la firma de acuerdos en alta mar para dar por terminada la guerra infame denominada de los Mil Días en 1902 y con la fecha de homenaje póstumo al mismo Varela el 21 de noviembre de 1984.

Para tal fin, las docentes de humanidades organizamos un canelazo literario en La Unión, en el que se extendió la invitación a todas las familias del territorio aledaño a la sede para que asistieran al denominado Día Artístico. Adicionalmente, en el periódico mural se publicó un artículo titulado "*preámbulo a la semana cultural*" escrito por mí en el que se hacía una invitación a toda la comunidad educativa a participar de dicha semana, resaltando la importancia del saber campesino y la necesidad de recrearlo.

El canelazo preparado con anís, fue la excusa para compartir las diferentes creaciones literarias realizadas por las y los estudiantes que resaltaban sus habilidades orales y escritas. Allí participaron las familias de varios jóvenes y niñas del colegio, escuchando lo que sus hijos e hijas habían realizado y acudiendo a una reunión que fortalecía los

lazos entre la escuela y la comunidad, pues la disposición en círculo permitía el reconocimiento de las personas allí presentes.

De la misma manera esta semana permitió mostrar todos los resultados que, desde cada una de las asignaturas, se lograron con los jóvenes durante ese año. Para el caso del área de humanidades, allí se expuso un libro de cuentos y uno de poesía, que contenía creaciones literarias de todos los estudiantes del colegio, incluyendo aquellos que hacían parte de la jornada de educación de adultos. Este libro recogió las versiones finales de los textos escritos a mano, solicitados por el área para la participación en el concurso denominado “*Qué tallos de la literatura*” haciendo alusión a la expresión campesina sumapaceña “*tallos*” que refiere a una persona que es muy fuerte o muy hábil en determinados oficios.

Con este panorama, finalizaba el año lectivo 2011 para dar inicio a un 2012 que iniciaría con mayor comprensión del territorio y de las necesidades educativas de una población campesina que requería potenciar sus saberes a través de la escuela, pues en contraste con la experiencia aquí narrada, otras prácticas docentes de la misma sede, se encontraban desarrollando desde una perspectiva netamente económica la propuesta sustentada desde el enfoque de *Aprendizajes Productivos* impulsada por Ángel Ramírez desde la SED, en la que se buscaba la productividad.

Así, para el año 2012 asumí la función de secretaria en el consejo académico de la institución, con el ánimo de aportar a los procesos pedagógicos que se esperaba potenciaran una educación más apropiada para el contexto campesino. Desde este escenario se inició la discusión sobre el tipo de evaluación que debía ser más adecuado para los niños y niñas del colegio, porque aun cuando en el Sistema Institucional de Evaluación – S.I.E. se exponía que ésta debía ser cualitativa, dialógica y formativa, en las prácticas cotidianas de los docentes el ejercicio evaluativo seguía siendo unilateral expresándose en lo cuantitativo; por tal razón el trabajo en aula con los estudiantes incluyó la reflexión sobre las diferentes decisiones institucionales que pasaban por este consejo.

Caminando el territorio: De la escuela a la comunidad campesina (2012)

Entonces el desafío se hizo mayor. La Expedición Lenguaje ya no era solamente una actividad sino un recorrido emprendido por los participantes de la práctica pedagógica, hacia lo profundo de un saber que merece ser valorado: el de la tradición oral, la creación literaria, textual, discursiva, la expresión corporal y la movilización del pensamiento en el páramo más grande del mundo. Es necesario vislumbrar el acervo campesino que se desenvuelve en un territorio que cobra vida y enseña.

En consecuencia las prácticas en el aula deben estar a la altura, literalmente hablando, del páramo y sus características, su inmensidad, pureza, fuerza, imponente, fragilidad e historia. Para ello se requiere reconocerlo, caminarlo, dialogar con sus gentes e intentar la comprensión de esta complejidad. Por fortuna el colegio para esa época contaba con algunos/as maestros/as que se disponían a hacer posible esa travesía, por lo que desde las diversas sedes se proponían recorridos que sugerían la presencia de representantes de cada uno de los núcleos del colegio, para desplazarse hacia lugares emblemáticos. En todos ellos hubo la necesidad, el interés y osadía de participar.

Una de estas actividades se realizó en el marco de la semana de la participación en la sede A del colegio, *“El día de la vereda”*, organizada por los docentes de dicha sede, consistía en la visita por parte de estudiantes y maestros/as a las escuelas de veredas aledañas, con el fin de que quienes no conocían algunos lugares tuvieran la oportunidad de dialogar con los/as vecinos/as del colegio. Así, cada grupo se desplazó a diferentes veredas, para al regreso, socializar la experiencia vivida en cada uno de estos espacios.

Este recorrido permitió iniciar el año 2012 con un diálogo entre estudiantes de diferentes escuelas. A La Unión asisten jóvenes de veredas como San Juan, Capitolio, Santo Domingo, Santana, Tunal Bajo, algunos pocos de Tunal Alto y veredas pertenecientes a Cundinamarca tales como La Playa, Hoyerías, Paquiló, Peñas Blancas, Pueblo Viejo, Santa Marta y el pueblo de Cabrera, que por representar una

gran extensión geográfica, muchos estudiantes no conocían algunos de los sitios que se propusieron para la marcha, lo que llevó a que la experiencia fuese fructífera.

En dicha ocasión acompañé el grupo de estudiantes a la vereda Tunal Alto, lugar a donde llegó desde Ráquira Boyacá en el año 1904, Dionisio Varela con su familia, entre ella su hijo Juan de la Cruz. Luego de una larga caminata que acondicionó charlas más informales con estudiantes y juegos de camino, emergió de la planicie una estructura que de inmediato fue reconocida como la tercera sede del colegio, custodiada por un vasto frailejonal. Núcleo Educativo que iniciara como Centro Experimental Piloto, aprovechando la infra-estructura y acortando las distancias para los estudiantes que llegan allí desde el recóndito Alto Duda y de las elevaciones del Nevado.

A pesar de hacer parte de un mismo espacio geográfico, cada uno de estos territorios tiene sus características, por lo tanto hubo posibilidad de debatir teniendo como referencia las vivencias, virtudes, oportunidades y problemáticas presentes en la cotidianidad de estas comunidades. Algunos de los visitantes fueron sorprendidos y atacados por el frío, la lejanía, las condiciones de los estudiantes en una sede más pequeña que la suya y las historias de campesinos y campesinas golpeadas por un conflicto constante. Pues al diálogo no pudieron escapar temas como la inseguridad que sienten los pobladores frente a la presencia del ejército colombiano y el amplio número de hombres que acampaban cerca de sus casas y escuela, generando problemas de convivencia en donde temían por la seguridad de las niñas, el bienestar de las familias y el mantenimiento de sus pertenencias.

Allí fue posible conocer los proyectos desarrollados por maestros/as de la sede que, comprometidos/as con la educación rural, planteaban alternativas de enseñanza que fortalecían los procesos de pensamiento creativo y crítico de los estudiantes. Profesores como Giovanni Quiceno que a través de su propuesta *Pacificarte*, propiciaba creaciones artísticas, teatrales, literarias y radiales, acondicionó un diálogo con niños y niñas sobre el proceso pedagógico que estaba realizando para la época. Aprovechó el encuentro para que los estudiantes de su sede pudiesen realizar una

entrevista desde *Tunal Stereo*, la emisora creada por todos ellos, en el marco de estas reflexiones sobre el lenguaje.

Este ejercicio fue insumo de trabajo para la asignatura que yo lideraba, pues se hacía necesario socializar la experiencia de haber compartido con compañeros/as de otra sede del colegio. Por lo tanto se solicitó a los/as estudiantes escribir textos que dieran cuenta de lo vivido para, además de ser relatado a los jóvenes de los demás ciclos de la sede, ser publicado en el periódico mural del colegio, que ya para este año prescindía del acompañamiento de Carolina Gómez, una de las maestras que había impulsado la iniciativa. Eily Morales, estudiante de grado noveno en el año 2012 narra una parte de su experiencia:

A cerca de la sede de Tunal Alto

Allí trabajaban dos personas llamadas Geimi Dimate y Eva Julia que empiezan su labor a las 6.30am y salen a las 3.30pm, preparan alimento para 82 estudiantes, no cuentan con suficiente espacio para los utensilios de la cocina. (Morales, 2012)

De esta manera la clase de lenguaje se iba convirtiendo en un espacio en el que la comunicación cobraba vida y sentido en la realidad del colegio, logrando entre otras características, ser el registro de muchas actividades llevadas a cabo por la comunidad educativa. A través de la funcionalidad que iba ganando el periódico mural, se evidenciaba la utilidad de la escritura en sus diversas tipologías y formas, para la realidad sumapaceña.

Reparando en la finalidad comunicativa de todas las creaciones literarias y académicas trabajamos con las figuras retóricas. Se buscaba que niños y niñas logran llevar a cabo procesos mentales un poco complejos. Allí, la concentración y atención hicieron posible la elaboración de inferencias que además de desarrollar el pensamiento, les permitía a los/as niños/as mejorar su comprensión de lectura disfrutando de los textos literarios originados en otras partes del mundo. A su vez, se procuraba el análisis social y político de modo que se reflexionara sobre las manifestaciones artísticas del ser

humano como resultado de la complejidad de su experiencia en un contexto específico, pues existen tantas formas de expresar los sentimientos, pensamientos y emociones como personas creativas en el mundo.

Transcurría entonces el tiempo entre las clases, los diálogos con la comunidad educativa, las instancias de participación institucionales, las vivencias en el colegio y el territorio, el ir y venir atravesando el majestuoso páramo y conociendo en el trayecto sus habitantes e interpretándolo cada vez con más elementos.

Así, ante una de las problemáticas encontradas como lo era la violencia contra la mujer, fuertemente marcada en la cotidianidad campesina, se propuso en compañía de la docente Camila de la Espriella, maestra de primaria, la realización de un cine foro al que se dio por nombre *La Semilla*, con el fin de reflexionar sobre el rol de la mujer en la sociedad, conmemorando su día histórico de lucha. Para ello las docentes redactamos un texto que explicaba dicha iniciativa y que fue publicado posteriormente en el periódico mural, entre otras ideas señalábamos:

Cine foro La semilla

Hemos propuesto una serie de películas relacionadas con el papel que tiene y ha tenido la mujer a través de la historia, con el fin de mirarnos como mujeres desde otras perspectivas posibles, diferentes a las tradicionales. Resulta importante definir nuestro papel actual como mujeres inteligentes, propositivas, autónomas, solidarias y capaces de rechazar todo tipo de violencia en contra de nosotras, ya sea verbal, física, psicológica e incluso simbólica (la que nos venden a diario a través de los medios de comunicación, imponiendo unos modelos a seguir que en la mayoría de las ocasiones nos hacen sentirnos infelices con nosotras mismas). (Delgado, D., 2012).

Así, se potenciaba el pensamiento crítico al relacionar diferentes formas de expresar el lenguaje, en este caso el cinematográfico, con situaciones concretas de la comunidad. De la misma manera se potenciaba la creatividad al intentar buscar soluciones a diversos problemas identificados. Al final de la jornada se evaluó la actividad reparando

en el hecho de que algunos/as maestros/as no estaban de acuerdo con los debates propuestos ni los temas de las películas, debido a que esa reflexión tocaba profundamente sus propias dinámicas familiares. No obstante, desde las clases de otros/as docentes fue posible continuar hablando de esos temas y generando más aprendizajes al respecto.

Esta actividad generó las condiciones para continuar trabajando con los/as estudiantes en la creación de reseñas basadas en películas vistas en clase. Este tipo de texto les exigía mejorar su capacidad de síntesis, identificar acciones principales, secundarias, desarrollar su pensamiento crítico, proponer alternativas a lo observado y sobre todo tener la habilidad de comunicarlo en textos escritos. De la misma forma que se hacía con los demás textos, algunas reseñas fueron seleccionadas para ser publicadas en el periódico mural, lo cual resultaba ser un incentivo para el trabajo.

Fue así como la preocupación por abordar los temas sugeridos por los estándares de lenguaje del Ministerio de Educación Nacional se fue desdibujando, ya que todos los ejercicios propuestos llevaron a una afinidad con los estudiantes que me permitió comprender que para llegar al aprendizaje se requiere conocer muy bien a los interlocutores y orientarles con afecto. Pensaba entonces en proponer actividades que les permitieran desarrollar sus habilidades e intentar la superación de sus dificultades, pues no todas las personas nacemos para ser perfectas en todas las competencias que obliga la sociedad de consumo.

Teniendo experiencia en construcción de ítems para la prueba de lenguaje en el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), empecé a lidiar con la contradicción entre lo que le exigía la política para el desarrollo de mi asignatura y las necesidades de una educación campesina en su contexto particular. Entonces, decidí actuar con base en la interpretación, comprensión y solución de problemas de la vida cotidiana de los campesinos en sus contextos, desde los saberes que posee la acción en los distintos lenguajes, con el fin de potenciar procesos de pensamiento que bien trabajados por chicos y chicas permitirían superar cualquier prueba externa.

Concluí entonces que la educación consiste más en facilitar el desarrollo de las habilidades cognitivas, emocionales, afectivas, espirituales, políticas, sociales, y económicas de los/as niños/as, que en esforzarse en ser el/la mejor académicamente en un contexto sociopolítico que ofrece pocas posibilidades de realización humana a los campesinos de la región. Si bien el discurso de obtener buenos puntajes en las pruebas externas, está muy arraigado en las comunidades, no tiene fundamento en la realidad ya que a los mejores bachilleres (desde esa perspectiva) nadie les garantiza su continuación en estudios superiores, más allá de las posibilidades de sus familias.

Es por esto que en las discusiones que tenían lugar en el Consejo Académico relacionadas con las posibilidades de los jóvenes campesinos en la educación superior, defendí la necesidad sentida de encaminar acciones institucionales que se constituyeran en opciones para que los jóvenes continuasen sus estudios en el campo. Me sumaba así, a las propuestas de maestros/as y familias que venían exigiendo el derecho al acceso a una Universidad del Campo.

En la vinculación a ese sueño colectivo por el derecho a la educación superior en contexto y a la lectura de una realidad que no le ofrecía mucho a las expectativas de egresados del colegio, crecía el ímpetu y ansiedad por contribuir con las aspiraciones de un campesinado excluido por la administración distrital y visibilizado solo en los momentos en los que el juego político y demagógico lo requería.

Entonces llegó del Tunal Alto la idea de una *cruzada ambiental*, apoyando la inserción del conocimiento del contexto y los saberes locales en el currículo. Esta noble intención por parte de la docente de Ciencias Naturales Elena Laverde, contribuyó con las discusiones sobre la necesidad de transformar las prácticas pedagógicas del GCJCV. En un documento de sustentación de la propuesta la docente planteaba, entre otros los siguientes objetivos:

La apreciación, el disfrute y el conocimiento del territorio para potenciar su defensa.

-Entrar en contacto directo, lúdico y muy consiente con la naturaleza, para disfrutar de forma colectiva uno de los paisajes más espectaculares que nos brinda la región de Sumapaz; aclarando por demás que es un valioso ejercicio pedagógico y NO TURISMO ECOLOGICO.

-Promover la identidad y territorialidad entre toda la comunidad educativa; respetando y defendiendo la naturaleza.

-Relacionar la teoría y la práctica mediante experimentos sencillos sobre las condiciones del agua y del suelo del lugar visitado.

-Registrar los daños causados por el Ejército.

(La Verde, E., 2012, fragmento)

Esta salida fue de gran importancia para quienes participamos de ella, pues efectivamente los aprendizajes son significativos en la medida en que se vivencian a través de los sentidos. Brindó la posibilidad de reunir a estudiantes, maestros/as y comunidad de diferentes veredas del corregimiento de San Juan del Sumapaz, a la vez que amplió las posibilidades pedagógicas de los/as docentes acompañantes en tanto nos puso en un escenario distinto al cotidiano. Planteó la necesidad de explorar, conocer, interpretar y expresar de otras maneras las sensaciones que transmite la naturaleza que es el mismo ser humano.

El frío relato académico se queda corto para narrar este recorrido, demostrando en efecto que la tradición oral, expresión lírica, creación literaria, entre otras formas de manifestarse se adecuan más a unas situaciones que a otras. Las palabras del maestro Antonio López a quien, después de la experiencia, solicité relatar el recorrido para poder compartir en el periódico mural, son un pequeño ejemplo:

La palabra andante

“El momento esperado llega después de unos cuantos pasos, La Hermosura tiene el nombre más acorde que el ser humano pudo inventar, su magia nos envuelve sin darnos cuenta, hipnotizados nos organizamos para cumplir

diferentes tareas de exploración, una mirada algo más profunda algo menos superficial de nuestra naturaleza. El trabajo nos ha hecho su llamado y con gusto respondemos, tarea agradable de preguntar, de explorar, de aprender con los estudiantes, padres y maestros. Algo sabemos, algo ignoramos, solo juntos logramos ahuyentar nuestra incertidumbre, llenando el vacío que pregunta los porqué, los paraqué, cómo, cuándo y dónde ser, dónde estar.”(A. López, 2012).

Así fue como estudiantes que no asistieron a la salida pedagógica tuvieron la posibilidad de maravillarse con esta actividad, pues los lectores del periódico empezaron a manifestar la necesidad de llevar a cabo más actividades como estas donde hubiese la posibilidad de invitar un mayor número de personas.

Como era habitual hasta el año 2012, la semana cultural fue el espacio de socialización de las propuestas que emergieron durante todo el año lectivo, fue así como desde el área de humanidades se presentó la última versión del periódico mural que para esta fecha contenía textos argumentativos escritos por jóvenes y niñas de diferentes grados a quienes orientaba clase.

En esta oportunidad fue posible leer los informes de trabajos de grado realizados por estudiantes, ensayos sobre la problemática latente para esa época relacionada con la intención de multinacionales como Emgesa de construir una hidroeléctrica en ese territorio, reseñas críticas sobre textos sugeridos en el aula, mensajes de amor y amistad que nunca podían faltar, historietas y caricaturas.

De la misma manera, desde el área se organizó nuevamente un canelazo literario que contó con la participación de estudiantes y docentes de los tres núcleos del colegio, Tunal Alto, Erasmo Valencia y La Unión. A diferencia del año anterior, se presentaron dos obras de teatro que tomaron mucho tiempo de preparación. Basada en la estrofa XII del poema *Alturas de Machu Pichu* de Pablo Neruda, una de las obras permitió reflexionar sobre la importancia del mundo indígena para el territorio. Además de esto, en esta ocasión se declamaron poemas, se escenificaron vivencias cotidianas, hubo canto, baile y música de modo que se diversificó la presentación artística en este periodo.

Así, se cerraba el año 2012 incursionando cada vez más en el mundo del lenguaje campesino. Andando por sus rincones y extensiones, aprendiendo cada vez más de los diálogos y contribuyendo con debates dentro y fuera de la institución, se planteaban los retos de construir una propuesta educativa propicia para el campesinado.

Desde los confines del páramo: ¿Cómo relacionarse con el escenario nacional? (2013)

Se consolidaba el proyecto de humanidades “*Expresiones libres a través de los medios de comunicación*”, liderado ahora por un grupo de jóvenes de diferentes grados de bachillerato. Gracias a la fortaleza que adquirió el proyecto de humanidades, la dirección del colegio invirtió un presupuesto en la adecuación de un espacio para emisora escolar, ubicando parlantes en diferentes lugares de la institución. Se repararon unos equipos existentes en la sede y se adquirieron micrófonos alámbricos e inalámbricos que servirían para la implementación de las actividades propuestas desde el proyecto para la institución.

De ahí que durante el año 2013 se trabajó desde las aulas y en horas asignadas al proyecto todo lo concerniente a la creación textual, radiofónica y artística. En relación con las temáticas abordadas desde el plan de estudios del área de lenguaje, dichas expresiones fueron objeto de exposición en diversos espacios de formación dentro y fuera de la institución.

Ese año, el trabajo con el grado undécimo era mucho más rico en la medida en que todos tenían conocimiento de las metas propuestas para cada semestre, acordadas en colectivo, y hacían lo posible por cumplir con los objetivos planteados. Por lo tanto, se inició el año con lectura de ensayos filosóficos y literarios de autores como Estanislao Zuleta, Eduardo Galeano y William Ospina, con el fin de lograr una comprensión mayor de la realidad sociopolítica y educativa del país. Se contribuyó además con procesos de comprensión de lectura y creación textual, todos ellos consignados en una carpeta de lenguaje.

Teniendo en cuenta que estos jóvenes, ya en grado undécimo, manejaban la escritura de varias tipologías textuales, se les solicitó realizar una reseña crítica sobre el contenido de estos ensayos para poder transmitir dicha información a la demás comunidad educativa. En adición, uno de los textos se conectó con los contenidos previstos para el curso, éste de William Ospina titulado: *Grecia: donde el cuerpo era el alma*, que abrió paso a las exposiciones relacionadas con la literatura griega.

A las exposiciones planeadas para ese año se sumó una inicial que obedecía a la definición de un proyecto de grado, su formulación, estructura y presentación, de manera que desde la asignatura se contribuyera con este proceso. Por lo tanto, seguido a las exposiciones, se planteó para la clase la redacción de un informe científico en el que se esbozara el procedimiento llevado a cabo en cada uno de los Proyectos Pedagógicos Productivos, que a fuerza de la costumbre y por decisión del área de Agropecuarias tenían que tratar sobre estos temas, sin definir previamente las problemáticas puntuales que buscaban resolver con su ejecución.

A pesar de que se generó un debate en relación con la pertinencia de los proyectos y su funcionalidad real en la resolución de problemas del territorio en general o del colegio en particular, fue complicado convencer a la comunidad escolar de que, manteniendo un énfasis agroambiental, los proyectos podían llevarse a cabo desde diferentes campos del conocimiento apuntándole al objetivo institucional. En consecuencia, ese año nuevamente las temáticas serían abordadas desde lo agropecuario para obtener el título como Bachilleres Técnicos Agropecuarios con énfasis en transformación de cárnicos y lácteos, prescindiendo de las reflexiones que surgieron durante todo el proceso educativo en relación con las humanidades.

Puede decirse con algo de tristeza que muchos maestros no comprendían o no tenían el interés o el conocimiento para desarrollar proyectos con un carácter interdisciplinar y respetuoso con el ambiente. La actividad agroambiental se reducía a ciertas prácticas con la tierra o los animales que no cuestionaban los métodos de explotación agrícola y pecuario impuesto por los empresarios de las grandes agroindustrias. Tal vez por ser éstas orientadas por maestros de formación en zootecnia o ingenierías que se forman

siguiendo modelos educativos impulsados por estos grandes mercaderes de la revolución verde.

El conflicto era latente entre las prácticas que se fundamentan en unos intereses claramente económicos y otras de corte más humano, que buscaban ampliar las dimensiones de formación. De fondo había entonces dos maneras de acceder al saber y al conocimiento muy distintas. Mientras unas reproducían irreflexivamente procesos de formación técnica, otras desde las humanidades intentaban ampliar el rango de posibilidades de los y las jóvenes en sus territorios, para una mayor comprensión del mundo en el que se encontraban como campesinos de la región del Sumapaz.

Una de estas iniciativas la lideraba el docente Alfredo Díaz, quien promovió en todas las sedes del colegio la cátedra de contexto que posteriormente recibiría el nombre de *Sumapazlogía*. Para ese tiempo, dentro de sus propósitos esgrimía:

“Un primero y esencial propósito es el de facilitar el proceso de investigación desde el aula y los grupos que de ella se generen a acerca del conocimiento local y regional, con respecto al territorio y su cultura.

Un segundo, es el de pedagogizar el conocimiento histórico, geográfico y de usos y costumbres hasta ahora descubierto y formulado por procesos de investigación serios y sistematizados.

Un tercer propósito inicial es de llevar a las aulas y demás escenarios del construcción del conocimiento, todo el conocimiento popular “empírico”, que se encuentra en el cada poblador investigador social y en el seno de sus organizaciones históricas.” (Díaz, A. 2013)

Esta propuesta acogía a las demás asignaturas con el fin de intentar una interdisciplinariedad curricular que por exigir un trabajo más organizado por parte de los docentes, muchos se limitaron a criticar y cuestionar. No obstante otros maestros/as lograron vincularnos con este proyecto en diferentes sedes del colegio, generando alternativas pedagógicas muy interesantes que merecen ser objeto de reflexión, de la misma forma que lo hace este ejercicio investigativo.

Por otra parte, desde mi asignatura se llevó a cabo un ejercicio de construcción de guiones radiofónicos, siguiendo la metodología habitual para el trabajo de creación textual, de manera que posteriormente estos libretos fuesen llevados a la práctica en el escenario dispuesto para la emisora escolar. Entonces estudiantes de grado undécimo reflexionaban sobre los diferentes tipos de música, desde la perspectiva campesina sumapaceña, se enfatizó en los estereotipos abundantes en los géneros populares, en el maltrato a la mujer explícito en el reggaetón, la llamada ranchera, el vallenato entre otros. Se evidenció la diferencia de contenidos entre los géneros musicales a través del tiempo, considerando las virtudes de ampliar los gustos en materia musical.

Inaugurada en un día de la familia Varelista, la emisora escolar se convirtió en el espacio desde donde se realizaban entrevistas a los miembros de la comunidad educativa, se daban informaciones relacionadas con las veredas, la comunidad en general y las situaciones vividas a diario. Era una novedad para esa generación de estudiantes y algunos/as docentes contar con esta herramienta de comunicación en la institución, por lo tanto estaban siempre al tanto de la locución, los programas transmitidos, temas y canciones programadas. Incluso en muchas ocasiones mostraron su disgusto porque no se les permitía participar de la dirección de los programas sin tener un libreto para su emisión.

Porque atendiendo a los objetivos del proyecto de humanidades, para comunicar desde la emisora era necesario tener claridad de los propósitos comunicativos al transmitir. Por lo tanto alguno/as maestros/as, jóvenes y niñas se interesaron en la construcción de guiones radiofónicos que les permitiera vincularse con esta nueva propuesta, a pesar de manifestar sus críticas constantes frente a esta forma de proceder.

Se iban poniendo en práctica ejercicios comunicativos con funcionalidad en la vida cotidiana del colegio, de modo que se entendiera la clase de lenguaje como un momento en el que se comunicaba información útil para la comunidad. Desde allí fue posible narrar lo sucedido con la situación política de la localidad, en relación con la ciudad y el país.

Entre tanto, se tomó la decisión del Sindicato de Trabajadores Agrícolas del Sumapaz, de hacer un llamado a la comunidad sumapaceña para declararse en *desobediencia civil*, como una forma de manifestarse frente a las irregularidades de la administración distrital en temas como la elección de un alcalde local. Esta consistía en no enviar a sus hijos al colegio ni atender las dependencias de la alcaldía en el territorio, desconociendo sus políticas hasta tanto no se tuviera en cuenta la voz de los sumapaceños en este proceso.

Sin saberlo, se iba acondicionando el terreno para asumir los retos que impondría al magisterio el Paro Agrario realizado en agosto de 2013, pues la escuela no podía desentenderse de las necesidades de un campesinado bastante golpeado por las políticas nacionales en materia agraria.

Es así como todos estos temas, sensibles para la comunidad, cobraron especial relevancia en las clases de lenguaje. Entonces, desde el área hubo articulación con la cátedra Sumapaz, llegando a establecer acciones conjuntas entre los maestros de las dos asignaturas, teniendo en cuenta la importancia del contexto en el aprendizaje de los/as jóvenes como una de las formas de apreciar más su territorio. Atreverse a estudiarlo implicaba dar herramientas para entenderlo y defenderlo de algunos intereses particulares.

Porque mientras los TLC's afectan la capacidad productiva del campesinado en su tierra prohibiéndole el uso de semillas nativas, aumentando los precios de los insumos para la siembra y los costos de transporte de mercancías, no aseguran la salida de los productos y niegan créditos para el proceso de las cosechas, existen empresas multinacionales que están tras el agua, la tierra y el aire. En esa medida las aulas deben tocar estas reflexiones que están ligadas directamente con la vida y permanencia de las comunidades en sus territorios.

De ahí que emergieran nuevas formas de abordar pedagógicamente las clases de lenguaje. En relación con el docente que orientaba la cátedra *Sumapazlogía*, se llevó a cabo una salida pedagógica hacia *El Pedregal, El Arroz y la Totuma*, veredas que

administrativamente hacen parte del departamento del Meta, pero que históricamente han tenido unos vínculos más profundos con la región del Sumapaz.

SUMAPASEO

Desafiando la altura, el cansancio y la nevada

Hacia el páramo, raudos nos lanzamos

Opaco es el deber ante el placer que nos causamos,

Acción de vida comparable nada.

En seguida con la suerte del amante fugitivo

Bajo el sol picante o humillante frío

Por el abismo, sobre el pantano y el paso del río

Viajamos a merced de la rienda y del estribo.

¿Y Quién sobre la faz de este planeta

Por más de una hora de apasionada vida,

Del bullicio y del afán se desconecta

Para apoderarse de la paz perdida?

Solo en este páramo enorme y generoso

Como su gente hospitalaria que lo habita

Con la paciencia del frailejón sedoso

Y con el lamento del río caudaloso grita:

¡No me conquista el villano, el poderoso

Tan solo el humilde de bondad infinita!

(Anima del Páramo)

(A. Díaz, 2013)

El recorrido exigía resistencia para atravesar el páramo en otras latitudes, pues la llegada al sitio tardaba cinco horas en las que el acompañante más importante es un caballo pues además de conocer la ruta, lleva a quien se permita visitar los confines de Cundinamarca despedidos por un amplio frailejónal. Así que en compañía de algunos estudiantes, continuaba el sendero hacia lo más lejano para conocer lugares con menos asistencia a los derechos del campesinado, pero con exagerada presencia militar.

Así terminaba una expedición por el territorio, sus gentes, sus saberes, sus prácticas y el sinnúmero de enseñanzas que se escapan a las memorias de este relato, para abrirse un gran mundo de aprendizajes que han de ser descifrados todos los días. Al final mis prácticas intentaron abordar íntegramente diferentes situaciones de la vida cotidiana para extraer de ellas sus aprendizajes, pues al relacionarme con este campesinado pude entender que el conocimiento se construye, no se consume y que la vida debe defenderse en todas sus manifestaciones.

A primera vista estos enunciados parecen ser traídos de un sueño o cargados de utopía, pero por qué no, puede que un día se transformen en gotas de agua que bañen en realidad a todos quienes se pongan el sombrero de los sueños por un mundo más justo

Anexo 2

OJO SUMAPAZ!

Hace mucho tiempo Sumapaz ha sido un sitio estratégico para el gobierno colombiano y el estado norte americano; así como muchos otros países con alto nivel de flora y fauna en su gran extensión y lo más importante, el recurso hídrico, agua fuente de vida.

Como sucedió en Quimbo Huila, empezaron a ir personas de la hidroeléctrica diciendo que les daban el doble de plata por lo que valían sus tierras, aparte que hacían carreteras pero luego de hacerlas, solo ellos podían pasar, pues si por allí pasaba alguna persona la matarían. Esta hidroeléctrica era vigilada por el ejército; no pagaron nada por la tierra y empezaron a sacar a la gente con bombas, con guerras, hubo muchos heridos pero más muertos. En algunas fincas que no desalojaron se inició a descomponer los terrenos, por el hecho de no tener agua les echaban químicos y los botaban a los ríos, lo cual llevó a una contaminación muy grande.

No es de esta manera que hoy los campesinos sumapaceños dejarán de luchar por los delitos y corrupción de macroempresas y estado. Desde comienzos del año 2011, delegados de multinacionales, comenzaron con ir convenciendo y haciendo de la suyas. Por ejemplo con mercados, subsidios y comprando tierras a alto precio para persuadir a la vez con promesas a los habitantes. En nuestro país no se piensa en los agricultores y sus necesidades, no respetan sus derechos básicos como lo son la vida, una vivienda, libertad de expresión y decisión además de que niegan la justicia.

Del desacuerdo por hacer una hidroeléctrica, existe en la comunidad una innumerable documentación de asambleas debatiendo esta problemática. Estas personas luchan en contra de este proyecto, ya que perjudica tanto a productores como a comerciantes campesinos, ya que les arrebataran sus tierras y pertenencias. Por tal razón, jóvenes, niños, adultos y demás comunidad crearon organizaciones con el apoyo de la alcaldía y

ejes que rigen en Sumapaz puesto que en la comunidad iba arraigándose más la idea de no hacer nada y dejar que el tiempo y el destino se encargara.

Los habitantes viven de sus productos, cosechas y ganadería. Este es el sustento del día a día; ¿qué va a pasar con nuestras tierras? ¿Seremos desalojados de ellas a la fuerza? ¿No tendremos a donde ir los campesinos que estamos acostumbrados a una rutina y a nuestro entorno?

Empezaré la lucha, para que no nos arrebaten nuestras tierras; porque no carecemos de miedo y angustia; nuestros antepasados han aguantado muchas guerras, y peharemos y lucharemos por nuestro territorio.

A campesinos desamparados les cambiaría su vida en muchos sentidos. Cómo les van a dar una buena calidad de educación a los niños, salud, vivienda y garantizarles un futuro. ¿El estado o gobierno les brindará la mano sin recompensa alguna o serán abandonados por el mundo como lo hacen con desplazados, y demás clases sociales?

Con tristeza e impunidad se estaría cumpliendo la misión del estado de volver a Sumapaz una gran hidroeléctrica para un bien económico de ellos. La labor será muy ardua porque debemos investigar muy bien cuánto se ha borrado y tapado la realidad, para acusarnos más tarde de terroristas y de no propiciar acuerdos.

Debemos activar los oídos y la lengua e impedir el la pasividad y el olvido. Solo buscamos la igualdad y justicia. El drama que vivirá esta región en esta historia; nos haría comprender que únicamente la democracia y libertad preservará a un pueblo y logrará la paz.

¡AGUA PARA LA VIDA, NO PARA LA MUERTE!

¡SUMAPAZ SE LEVANTA! ¡SUMAPAZ SE DEFIENDE!

¡SUMAPAZ LUCHA POR LO QUE LES PERTENECE!

Autora: Noreyi Meneses (Meneses, 2013)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y FUENTES DE INFORMACIÓN

Agencia, prensa. (2010). Sumapaceños se oponen a la ejecución de megaproyecto hidroeléctrico. Retrieved July 5, 2017, from <http://www.prensarural.org/spip/spip.php?article4523>

Agencia, P. (2009). Foro regional de derechos humanos en San Juan de Sumapaz. Retrieved July 5, 2017, from <http://www.prensarural.org/spip/spip.php?article2237>

Agencia, P. (2010). Se anuncia proceso jurídico contra líderes campesinos de Sumapaz. Retrieved July 5, 2017, from <http://www.prensarural.org/spip/spip.php?article3701>

Agencia, P. (2011). Se realizó la asamblea del Sindicato de Trabajadores Agrícolas de Sumapaz - Sintrapaz. Retrieved July 5, 2017, from <http://www.prensarural.org/spip/spip.php?article5307>

Ardilla, E. (2013). Caracterización socioambiental de la localidad 20 de Bogotá, Colombia. *Ambiente Y Desarrollo*, 13–27.

Baraona, R. (1987). Conocimiento campesino y sujeto social campesino. *Revista Mexicana de Sociología*, 49(1), 167–190.

Barnechea, M., & Morgan, M. (2007). *El conocimiento desde la práctica y una propuesta de método de sistematización de experiencias*. Pontificia Universidad Católica del Perú.

Benítez, L., Castro, G., Cruz, D., & Rodríguez, J. (2007). *Sistematización de experiencias*

pedagógicas: una modalidad investigativa válida para la construcción, transformación y divulgación de saberes acerca de la relación lecto-escritura y valores. Universidad de la Salle.

Bonilla, N. (2015). *Aprender a vivir: una experiencia de educación ambiental en el Colegio Rural José Celestino Mutis.* Universidad Nacional de Colombia.

Buitrago, H. (2017). Comunicación personal.

Capra, F. (1998). *La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos.* Barcelona: Anagrama.

Capra, F. (2002). *Las conexiones ocultas. Implicaciones sociales, medioambientales, económicas y biológicas de una nueva visión del mundo.* Barcelona: Anagrama.

Castaño, J. (2012). De la práctica al saber pedagógico: From Practice to the Pedagogical Knowledge, *17*, 37–48.

Castellanos, C., Díaz, K., Runza, A., & G, Z. (2011). Guion de noticiero.

Caycedo, J. (2010). Por soberanía alimentaria, comisión del plan aprueba proyecto de Zonas de Reserva Campesina en el Distrito Capital de Bogotá. Retrieved July 5, 2017, from <http://www.prensarural.org/spip/spip.php?article4924>

Cinep/PPP. (2013). *Informe especial: Luchas sociales en Colombia 2013.*

Concejo, B. (2013). Bogotá tiene un acuerdo para construir Zonas de Reserva Campesina. Retrieved July 5, 2017, from <http://www.prensarural.org/spip/spip.php?article10187>

Cristina, I., & Betancour, J. (2012). *Sistematización de la experiencia “procesos de comunicación y cultura política en la Comuna 15 del distrito de Aguablanca.”*

Cruz, E. (2017). La rebelión de las ruanas: el paro nacional agrario en Colombia. *Análisis*, *49*(90), 120–8454. <https://doi.org/10.15332/s0120-8454.2016.0090.04>

De Sousa Santos, B. (2014). Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes. In M. P. (eds. . En De Sousa Santos, Boaventura, Meneses (Ed.), *Epistemologías del sur (Perspectivas)* (p. 544). Ediciones Akal.

De Sousa Santos, B., Meneses, M., & Nunes, J. A. (2006). Para ampliar el canon de la ciencia:

la diversidad epistemológica del mundo.

Delgado, D. (2011). Diario de clase.

Delgado, D. (2012). Sin título.

Delgado, D. (2013). Diario de clase.

Delgado, D. (2013). Plan de estudios para el área de lengua castellana.

Delgado, D. (2013). Sin Título.

Delgado, D., & Dimaté, G. (2012). Construyendo ciudadanía campesina en Sumapaz.

Díaz, A. (2013). Sin título.

Díaz, K. (2011). La semana de la palabra tuvo éxito en el JCV.

Díaz, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus*, 12, 88–133.

Dimaté, D. (2017). Comunicación personal.

Dorado, F. (2013). Colombia: balance de las luchas populares de 2013. Retrieved July 6, 2017, from <http://viva.org.co/cajavirtual/svc0384/articulo09.html>

Durango, H. (2009). Asesinan a dos ediles liberales. Retrieved July 5, 2017, from <http://www.prensarural.org/spip/spip.php?article3117>

Fajardo, D. (2014). Los componentes agrarios del Plan Nacional de Desarrollo 2010 - 2014, 2–7.

Fals Borda, O. (2013). *Socialismo raizal y ordenamiento territorial*. Bogotá: Ediciones desde abajo.

Freire, P. (1993). Educación y participación comunitaria.

García, R. (2006). *Sistemas complejos*. Gedisa. Gedisa.

Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.

Giroux, H. A. (2005). El neoliberalismo y la crisis de la democracia. 1-2, 72–91.

- Guchuvo, N. (2013). Educación y filosofía.
- ILSA. (2014). Proyecto hidroelectico “el paso”: agua y vida campesina en riesgo. *Colección Conflictos Socioterritoriales*, (1).
- Jara, O. (1996). Tres posibilidades de sistematización: comprensión , aprendizaje y teorización, 22.
- Kay, C. (2001). Los paradigmas del desarrollo rural en América Latina. *Institute of Social Studies*, 337–430.
- Lander, E. (1993). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. In *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. (pp. 4–23). Buenos Aires: CLACSO.
- López, A. (2012). La palabra andante.
- López, L. (2009). Sumapaz: Una inmensa prisión. Retrieved July 5, 2017, from <http://www.prensarural.org/spip/spip.php?article2086>
- Marx, K. (2001). Líneas fundamentales de la crítica de la economía política (Grundrisse) (1857-1858). Retrieved July 7, 2017, from <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/eurotheo/materiales/hismat/grundrisse.htm>
- Matapay, B. (2007). Detenidos dirigentes agrarios del Sumapaz. Retrieved July 5, 2017, from <http://www.prensarural.org/spip/spip.php?article822>
- Mc Laren, P. (1994). *Pedagogía crítica y cultura-depredadora*.
- Mejía, M. R. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el Sur (Cartografías de la Educación Popular)*. Lima: CONSEJO DE EDUCACIÓN DE ADULTOS DE AMÉRICA LATINA (CEAAL).
- Mejía, M. R. (2015). La sistematización, una forma de investigar las prácticas y producir saber y conocimiento. Bogotá: Ponencia presentada al coloquio Perspectivas metodológicas y pedagógicas en lengua materna. UD. .
- Meneses, N. (2013). ¡Ojo Sumapaz!
- MinEducación. (2013). Ministerio de Educación Nacional. Retrieved March 21, 2016, from

<http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-329722.html>

Morales, E. (2012). A cerca de la sede de Tunal Alto.

Niño E., y C. M. (2017). Historia debida de un maestro.

Osorio, L. (2010). *Seguridad Democrática vs Seguridad Ciudadana. Un estudio de caso: Sumapaz*. Pontificia Universidad Javeriana.

Peña, L. (2016). Defender la capital: el aseguramiento de espacio de dependencia de Bogota durante el gobierno de Uribe Velez. *Cuadernos de Geografía: Revista Colombiana de Geografía*, 25(2), 251. <https://doi.org/10.15446/rcdg.v25n2.54721>

Peresson, M. (2000). Metodología de un proceso de sistematización. *Aportes* 44, 53–80.

Pérez, M., Roa, C., Villegas, L., & Vargas, Á. (2013). *Escribir las Prácticas: una propuesta metodológica para planear, analizar, sistematizar y publicar el trabajo didáctico que se realiza en las aulas*. Pontificia Universidad Javeriana.

Perfetti, M. (2003). ESTUDIO SOBRE LA EDUCACIÓN PARA LA POBLACIÓN RURAL EN COLOMBIA.

Pinzón, D. (2012, April 14). Cultivar la palabra. 46. Sumapaz, Bogotá.

Quiceno, L. G. (2015). Crónica de una Incitar anunciada. <https://doi.org/CINEP>

Rivera, C. (2009). El papel de la educación en los esquemas de integración latinoamericanos: el caso de la comunidad andina, Pontificia Universidad Javeriana.

Riaño, H., Medina, J., & Gómez, O. (2012). *Sistematización de la experiencia del Movimiento Alimentario De Bosa –MAB*. Universidad Pedagógica Nacional.

Rivera, Á. (2015). Estado del arte sobre la escuela rural. *Itinerario Educativo*, 99–120.

Rosenblatt, M. (1996). El modelo transaccional: La teoría transaccional de la lectura y la escritura. Retrieved May 15, 2017, from <http://didacticadelalenguano.blogspot.com.co/2010/09/el-modelo-transaccional-la-teoria.html>

- Rubén Dario. (2017). Ama tu ritmo. Retrieved July 7, 2017, from <http://ciudadseva.com/texto/ama-tu-ritmo/>
- Runza, Y., & Molina, N. (2012). Alerta!
- Serrano, J. (2007). Educación y Neoliberalismo El caso de la educación Básica Rural en Colombia (1990-2002). Tesis de grado no publicada en Facultad de Estudios Ambientales y Rurales, Maestría en Desarrollo Rural, Pontificia Universidad Javeriana – Bogotá, Colombia.
- Silva, D. (2013). Acerca de la relación entre territorio, memoria y resistencia. Una reflexión conceptual derivada de la experiencia campesina en el Sumapaz. *Análisis Político*.
- Simon, R., & Giroux, H. (1998). Pedagogía crítica y políticas de cultura popular. In *Sociedad, cultura y educación* (pp. 171–207). Madrid: Casa del libro.
- Sintrapaz, S. (2013). Asesinado campesino y violaciones a los derechos humanos en el Sumapaz. Retrieved July 5, 2017, from <http://www.prensarural.org/spip/spip.php?article10378>
- Sintrapaz, sindicato. (2012). Torturado y asesinado por el ejército el dirigente campesino del Sumapaz, Víctor Hilarión. Retrieved July 5, 2017, from <http://www.prensarural.org/spip/spip.php?article7213>
- Sintrapaz, S. (2012). Asesinado por el ejército el campesino del Sumapaz, Duver Celeita Cifuentes. Retrieved July 5, 2017, from <http://www.prensarural.org/spip/spip.php?article7974>
- Sintrapaz, S. (2013). El alcalde Petro debe cumplir los compromisos adquiridos con el Sumapaz y nombrar alcalde. Retrieved July 5, 2017, from <http://www.prensarural.org/spip/spip.php?article11016>
- Sintrapaz, S. (2013a). Encuentro de Solidaridad e Interlocución con el Movimiento Campesino de Sumapaz. Retrieved July 5, 2017, from <http://www.prensarural.org/spip/spip.php?article11363>
- Sintrapaz, S. (2013b). Un llamado desde la paz del agua recién nacida. Retrieved July 5, 2017, from <http://www.prensarural.org/spip/spip.php?article11126>

- Torres, A. (2000). La sistematización desde la perspectiva interpretativa. *Aportes* 44, 23–38.
<https://doi.org/Aportes>
- Torres, A. (2014). Metodología de la reconstrucción colectiva de historias populares. In *Hacer historia desde abajo y desde el Sur* (pp. 113–133). Bogotá: Ediciones desde abajo.
- Torres, A. (2016). La palabra verdadera es la que transforma el mundo. In P. (compiladores). Díaz, William Javier y Sanabria Tellez (Ed.), *Paulo Freire y las pedagogías críticas*. (pp. 95–102). Bogotá: Editorial UD - Diálogos, Universidad Distrital Francisco José De Caldas.
- Torres, A., & Mendoza, C. (2013). La sistematización de experiencias en educación popular. In *Entretejidos de la educación popular en Colombia CEAAL* (pp. 155–184). Bogotá: Ediciones desde abajo.
- Valenzuela, S. (2013). Sumapaz no sale de la crisis | ELESPECTADOR.COM. Retrieved July 7, 2017, from <http://www.elespectador.com/noticias/bogota/sumapaz-no-sale-de-crisis-articulo-428430>
- Vicepresidencia, de la R. (2002). *Panorama actual de la región del Sumapaz*.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de Práctica: Aprendizaje, significado e identidad Una teoría del aprendizaje*.