



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

## Facultad de Educación

**UNA REFLEXIÓN CRÍTICA DE LA EDUCACIÓN RURAL DESDE LA  
EXPERIENCIA PROPIA, HACIA UN PROCESO QUE PROMUEVA LA  
RESIGNIFICACIÓN DE LA IDENTIDAD CAMPESINA Y EL ARRAIGO AL  
TERRITORIO**

Nombre de las Estudiantes

MARÍA CRISTINA PINEDA PINEDA

DORIS ELENA SUAZA SUESCÚN

JULIO DE 2017

Asesora

Angélica María Serna Salazar

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

LÍNEA PEDAGOGÍA Y DIVERSIDAD CULTURAL

COHORTE ESPECIAL MADRE TIERRA



### **Dedicatoria**

A los campesinos y campesinas del Oriente Antioqueño, de Colombia y el mundo,  
por inspirar este trabajo

A la Corporación CEAM, por ser la cuna reflexiva en nuestro proceso formativo

A nuestros hijos, amores y familia por la paciencia y la generosidad con el tiempo que  
dejamos de compartir por estar estudiando

**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



### **Agradecimientos**

A Angélica Serna, nuestra asesora, por su compromiso coherente en la orientación de  
nuestros caminos

A los campesinos y campesinas que nos permitieron compartir sus reflexiones

A nuestros compañeros y compañeras de CEAM por iluminarnos con su sabiduría en las  
conversaciones que hicimos

A todas aquellas personas que compartieron con nosotras sus ideas, sus experiencias, sus  
sentires en torno a los temas de este trabajo.

**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

## Resumen

Partiendo de una reflexión crítica sobre las maneras y modelos en que se da la educación en el medio rural para las familias campesinas, surge esta investigación, en la cual queremos analizar cómo ha sido el papel de la Corporación CEAM como facilitadora de procesos educativos en torno a la construcción de alternativas de desarrollo rural y buen vivir. El objetivo de esta investigación es revisar algunas experiencias educativas que ha desarrollado la Corporación CEAM para analizarlos en torno a conceptos como la identidad cultural y el arraigo al territorio. Con este fin la pregunta de investigación es: ¿Cuáles deberían ser los componentes y los elementos necesarios para re-crear un programa de educación en el contexto rural del Oriente Antioqueño que sea pertinente, transformador y que promueva la revitalización identitaria y el arraigo territorial?. En este contexto, se interrogan maneras de educación rural que han generado procesos modernizantes y globalizadores que tienden a generar el éxodo de los rurales hacia lo urbano y a asumir otras formas de vida, propiciando la pérdida de valoración por lo propio.

La pregunta de investigación se responde a través de varias acciones: 1) realizamos una revisión crítica de algunas experiencias educativas desarrolladas por la corporación CEAM como escuelas campesinas y diplomados con el fin de analizar si el modelo hegemónico de educación, está siendo replicado en nuestro accionar. 2) discutimos con grupos de personas de origen campesino, el significado de la identidad y recogimos sus reflexiones por el sentido que tiene la educación en el arraigo territorial y construcción de identidades y 3) a

partir de las dos anteriores, quisimos proponer algunos lineamientos estructurales para la corporación CEAM, que nos permitan seguirnos pensando y construyendo propuestas educativas distintas, que han sido cuestionadas por nosotras a partir de la maestría en educación desde la pedagogía y la diversidad cultural.

Las reflexiones elaboradas nos mostraron que sigue siendo la educación un elemento transformador de las sociedades hacia el modelo de desarrollo capitalista vigente en el cual poco se reflexiona por las identidades propias y más bien opta por homogenizar modos de vida que llevan a transformaciones culturales que casi siempre terminan en la pérdida de la identidad propia y en la enajenación del ser. Sin embargo entendemos que la educación es sólo uno de los elementos, mas no el único, por lo tanto, las transformaciones educativas no son suficientes, pero son un camino hacia la construcción de pensamientos, reflexiones y cuestionamientos que están movilizando constantemente a los seres hacia sus propias transformaciones.

Palabras clave: educación, educación rural, desarrollo, revolución verde, agroecología, escuela campesina

**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

TABLA DE CONTENIDOS

Nuestro punto de partida: a manera de introducción.....	10
Capítulo I.....	15
Con la gente del campo: de la voz a las voces, hacia el abordaje de nuestro problema de investigación.....	15
Acciones educativas para el campo, sin el campesino.....	15
Modelo de desarrollo que impone una forma de producir los alimentos bajo un esquema de agricultura convencional.....	18
Desarraigo simbólico y territorial como una consecuencia de los imaginarios sobre lo rural y lo campesino.....	22
Reacciones frente al modelo hegemónico: reflexiones desde la Corporación CEAM.....	25
Contextos.....	29
El lugar desde donde hablamos: oriente antioqueño.....	30
El lugar de la gente que habita el Oriente Antioqueño.....	34
El lugar de lo educativo rural en el Oriente Antioqueño.....	36
El lugar de las propuestas alternativas para afrontar el modelo hegemónico: El caso de la Corporación CEAM.....	38
En Busca del Origen: a Manera de Antecedentes.....	39
Antecedentes empíricos.....	39
Antecedentes teóricos.....	42



La Escuela Campesina de Marinilla .....	47
Marco Conceptual.....	52
La educación desde diferentes miradas .....	52
Un acercamiento al concepto de Desarrollo .....	57
Campesinado: entre identidades, imaginarios y definiciones.....	78
Colonialidad/Modernidad .....	95
Decolonialidad/Interculturalidad .....	103
Diseño metodológico: deshaciendo y rehaciendo pasos, la ruta metodológica.....	111
El enfoque.....	122
Los métodos empleados .....	122
Las técnicas y los instrumentos utilizados.....	127
Capítulo 2 .....	130
Análisis Desde Las Diversas Voces .....	130
Primer camino recorrido: Recordar Nuestra Escuela Campesina .....	131
Primer sendero Los sentidos de la Escuela Campesina desde la palabra escrita inicial .....	132
Segundo sendero: Las miradas desde la gente.....	183
Segundo camino: Identidades campesinas, procesos de transformación cultural como impacto de los procesos formativos.....	201
El sendero con la voz de los campesinos jóvenes: Talleres con estudiantes del	



programa de tecnología en producción agroecológica, semestre 5 .....	202
Vislumbrando un nuevo camino: a partir de nuestras reflexiones .....	210
Los resultados: en otros espejos, para ver la propia experiencia.....	210
Perspectivas a futuro: El camino a trasegar.....	212
Capitulo 3 .....	219
Tejiendo El Nuevo Camino: A Partir De Nuestras Voces .....	219
Una mirada a nuestra perspectiva.....	219
Nuestros lugares de movilización.....	221
Buscando la coherencia: Transformaciones- Mutaciones – Tránsitos .....	226
Caminos a emprender: tejiendo la espiral para volver al origen .....	228
Referencias .....	232

**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



## TABLA DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1: Mapa de la ubicación subregión Oriente Antioqueño en Colombia.....	31
Ilustración 2: Zonas del Oriente Antioqueño según Cornare.....	36
Ilustración 3: Taller práctico manejo ecológico del suelo.....	153
Ilustración 4: Visita a la finca para elaborar abonos orgánicos con productores campesinos del municipio de San Carlos.....	160
Ilustración 5: Práctica de manejo de recursos naturales, municipio Guatapé.....	169
Ilustración 6: Taller de prácticas de conservación de suelos, municipio Marinilla.....	176
Ilustración 7: Taller sobre conflictos.....	186
ilustración 8: Taller en el municipio de San Luis.....	191
ilustración 9: Taller de discusión con el equipo de la Corporación Ceam.....	220

**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

**UNA REFLEXIÓN CRÍTICA DE LA EDUCACIÓN RURAL DESDE LA  
EXPERIENCIA PROPIA, HACIA UN PROCESO QUE PROMUEVA LA  
RESIGNIFICACIÓN DE LA IDENTIDAD CAMPESINA Y EL ARRAIGO AL  
TERRITORIO**

**Nuestro punto de partida: a manera de introducción**

El presente trabajo surge de un conjunto de preguntas que algunos profesionales de la Corporación de Estudios, Educación e Investigación Ambiental CEAM, de la cual somos parte, nos hemos venido haciendo: ¿de qué forma nuestras acciones educativas con la población campesina del Oriente Antioqueño, han contribuido a generar arraigo en su población, en estos 20 años de intervención educativa?; ¿por qué las familias campesinas siguen migrando, dejando de lado su tradición centrada en la producción de alimentos?; ¿Por qué esa movilidad poblacional ha provocado cambios culturales y pérdida de la identidad campesina?

A partir de estas preguntas, se consolida en este trabajo un interés en particular por los modos de educar implementados desde nuestra experiencia y sus implicaciones en la transformación de las situaciones del contexto que buscamos intervenir, haciendo una recuperación reflexiva de la misma, para derivar en recomendaciones hacia la consolidación y transformación de esta perspectiva educativa como aporte a la educación rural.

Surge entonces la necesidad de proponer un proceso educativo contextualizado y construido conjuntamente con las comunidades que promueva alternativas al desarrollo desde una mirada local, permitiendo la participación comunitaria, reconociendo y valorando la identidad cultural. Lo anterior en la búsqueda de que las acciones de formación que realice La Corporación CEAM sean adaptadas a las particularidades de los diferentes lugares del Oriente Antioqueño, de manera que se puedan generar reflexiones con los estudiantes en torno al arraigo al territorio, la relación armónica con la madre tierra

y otros valores adicionales al tema económico.

Lo anterior pasa por el análisis del contexto regional, con especial énfasis en la ruralidad. Siendo el Oriente Antioqueño una zona que se materializó como modelo para la implementación de la Revolución Verde, que si bien le trajo progreso a la zona, también afectó de manera considerable la Agricultura Familiar Campesina, en tanto la hizo dependiente de externalidades como las semillas importadas, los insumos de síntesis química y las técnicas que poco a poco fueron haciendo de esta actividad una forma de vida insostenible ambiental, social y económicamente. Consideramos necesario proponer nuevas maneras de producir en el campo, pero no solo eso, sino también nuevas maneras de vivir en él, y la educación podría aportar a ello.

La importancia de la producción de alimentos radica en el soporte que ésta le dá a la vida, en su contribución a la soberanía de los pueblos, a lo que simboliza culturalmente y en conexión espiritual con la tierra. Todo esto se ha ido transformando como consecuencia de la modernización de la agricultura con lo que ello implica, asunto que cuestionamos en este trabajo.

Lo anterior sugiere entonces la construcción de una propuesta educativa que considere la búsqueda de objetivos más amplios que los horizontes económicos y productivos, revitalizando la cultura, la identidad, los lazos de solidaridad y de respeto, adaptada al contexto y que responda a las necesidades y sueños de las poblaciones rurales.

Sería deseable motivar el arraigo de la población campesina del Oriente Antioqueño, con la construcción de una economía local diversificada, con formas de producción alimentaria sustentable, y con tejidos sociales densos, organizados, articulados y solidarios. Es factible construir ese imaginario de ruralidad, basado en la confianza y en la interdependencia de esfuerzos y voluntades. Desde perspectivas decoloniales y críticas “es posible lograr que un conjunto de comunidades rurales territorializadas se transformen a sí mismas, desde sus propias memorias, y que los hábitos culturales emergentes puedan influir en los otros por medio de un proceso de resonancia” (Meir, 2007).

En este sentido, consideramos que la educación debe ser abordada desde una mirada crítica, ya no se necesitan más escuelas hegemónicas dominadoras del pensamiento y de la acción. Bajo la visión dominante, los conceptos: modernidad, desarrollo rural y progreso, no son mas que la continua destrucción del modo campesino y su sustitución por el modelo

agroindustrial, con todas las consecuencias ecológicas, sociales y culturales que conlleva.

Es indispensable otorgar a los campesinos, sus organizaciones y comunidades, la oportunidad de reflexionar sobre su propia realidad, contextualizarla, evolucionar partiendo de su propio aprendizaje, expresar sus realidades más profundas, y hacer uso de su creatividad y talento. Y creemos que una propuesta de formación desde miradas como el respeto por el otro, el construir conocimientos colectivos, el respeto por el saber popular; permitirá avanzar en este propósito. Freire (1984) nos dice, con toda razón, que:

Conocer no es el acto, a través del cual un sujeto transformado en objeto, recibe, dócil y pasivamente, los contenidos que otro le da o le impone. El conocimiento por el contrario, exige una presencia curiosa del sujeto frente al mundo. Requiere su acción transformadora sobre la realidad. (p.17)

Es así como vemos en la educación popular una mirada que reconoce a los sujetos desde otra perspectiva, donde la *resistencia* es una posibilidad. La resistencia “como ese nuevo campo de fuerza que emerge por los conflictos que se generan” (Mejía, 2011, p.75) La educación popular es:

...Una concepción educativa que tiene sus prácticas, conceptualizaciones, pedagogías y metodologías, mediante las cuales hacen vigente su propuesta de indignación ética frente al capitalismo actual y hace una propuesta de emancipación y de transformación de esta sociedad para construir una más humana y justa desde los procesos educativos, mediante los cuales realizan su trabajo en la sociedad. (Mejía, 2011, p.82)

Convencidas de todo lo anterior, nos propusimos revisar de manera crítica la propuesta de educación popular en lo rural que ha desarrollado la corporación CEAM, con el fin de reflexionar primero sobre nuestro accionar, para luego proponer nuevos lineamientos en la reconstrucción de un proceso formativo que resignifique la identidad campesina y el arraigo territorial.

En razón de ello nos planteamos de manera específica los siguientes **objetivos**: 1) Abordar

aspectos relacionados con la historia del poblamiento en el Oriente Antioqueño que contribuyan a la reflexión por la identidad campesina en los procesos formativos que implementa la Corporación CEAM; 2) Documentar sistematizar y cuestionar algunos procesos de educación rural realizados por la Corporación CEAM; y 3) Construir lineamientos pedagógicos, conceptuales y metodológicos de educación rural para la Corporación CEAM, que puedan aportar al arraigo territorial y cultural de la población campesina del Oriente Antioqueño.

Reconocemos que un fenómeno como el que nos preocupó desde nuestra conformación como Corporación CEAM - la migración de las familias campesinas y su desarraigo territorial y cultural - es una situación compleja que responde a múltiples factores, que han incidido sobre la posibilidad de sostenibilidad de la vida de la población rural en el territorio que intervenimos, el Oriente Antioqueño. Nuestra atención se centra en los procesos de transformación productiva que llevaron a la población campesina de nuestra región, especialmente la del Altiplano, a cambiar sus tradiciones en pro de la modernización del campo, con todo lo que ello ha implicado social, ambiental y económicamente.

Esta ruta centrada en lo educativo, como alternativa de cambio frente al modelo de modernización del campo implementado desde los años 50's del siglo XX, enfrenta tres procesos correlacionados: 1) los procesos educativos desarrollados en la región, cuyas características han sido señaladas por su poca pertinencia y su descontextualización con las maneras de vida rural, más claramente enfocados en una idea de lo urbano, donde la ruralidad se ve como un modo de vida atrasado; 2) la poca oferta de procesos de formación e investigación centrada en la gente del campo; y 3) un modelo de desarrollo que consolida el sistema de producción convencional<sup>1</sup> a pesar de que las consecuencias han sido la expulsión de los campesinos del territorio. Esto se explica toda vez que dicho sistema ha demostrado ser insostenible económicamente, ha deteriorado la base de recursos naturales haciendo que la agricultura sea inviable en el tiempo, llevando a la quiebra a muchos campesinos y a una vida que apenas logra la subsistencia para quienes tienen el valor de

---

<sup>1</sup> **La producción convencional** o agricultura convencional hace alusión a las técnicas empleadas para la producción de alimentos que han sido influenciadas por el modelo de Revolución Verde o producción química de alimentos que inicia su instalación en el mundo a partir de 1.950 con la modernización de la agricultura y del campo.

quedarse.

Cabe señalar cómo en las últimas décadas, dos procesos han incidido de manera muy fuerte en las maneras de ocupación del territorio del Oriente Antioqueño, en primer lugar la violencia que se instaló a fines del siglo XX y los primeros años del siglo XXI, que ha dejado nefastas consecuencias y resquebrajó el tejido social, comunitario y económico existente, provocando el éxodo de un número importante de personas, particularmente campesinas, de esta subregión y en segundo lugar, el reordenamiento territorial en esta subregión debido principalmente al fenómeno de expansión urbana que ha generado cambios en los usos del suelo, afectando negativamente la vocación agrícola.

Todo lo anterior se ha entrecruzado en el Oriente Antioqueño, propiciando nuevas maneras de habitar, principalmente asociadas a la relación y dependencia de las demandas urbanas y la reducción de las rurales, e igualmente la expulsión de aquellas personas que no logran hacer parte de estas nuevas dinámicas.

El trabajo de investigación se estructura en tres capítulos. En el primero, se parte de la experiencia y las voces de los campesinos y campesinas, así como del contexto y sus rasgos más relevantes en términos históricos y sociales. Posteriormente, y para abordar nuestro problema de investigación, proponemos tres entradas reflexivas que consideramos permiten configurar con mayor complejidad la reflexión que orienta nuestra ruta y que constituye el marco conceptual de la investigación. Estas son en primer lugar una referencia inicial crítica sobre los procesos educativos en América Latina y Colombia en una mirada general y específica referida a la educación rural; en segundo lugar el abordaje sobre el modelo de desarrollo que impone al campesinado una forma de producción convencional, los efectos en la población de la región de estudio asociados a lo que nombramos como desarraigo simbólico y territorial y finalmente, la descripción de lo que recuperamos como reacciones alternativas desde diferentes instancias organizativas, grupales y profesionales, que desde el territorio han venido impulsando acciones para abordar las situaciones identificadas como críticas respecto a la pervivencia del modo de vida campesino.

En relación con el diseño metodológico que orientó nuestros pasos en esta investigación, se privilegió un enfoque crítico y una perspectiva cualitativa que se concretó en metodologías complementarias como el diálogo de saberes, la etnografía, la investigación acción y la documentación y análisis crítico de nuestras experiencias. Coherente con este

diseño se utilizaron técnicas e instrumentos como los talleres reflexivos, las entrevistas a profundidad y el análisis de fuentes secundarias.

El segundo capítulo sintetiza el trabajo de campo desarrollado a partir de la puesta en escena del diseño metodológico que orientó la investigación y la reflexión de la experiencia acumulada por parte de las autoras.

El tercer capítulo presenta a modo de recomendaciones una ruta de trabajo que contribuya a recrear los procesos formativos que acompaña la Corporación CEAM.

## **Capítulo I**

### **Con la gente del campo: de la voz a las voces, hacia el abordaje de nuestro problema de investigación.**

#### **Acciones educativas para el campo, sin el campesino**

Nos inscribimos en una corriente de pensamiento y acción que reivindica un pensar desde las maneras propias que reconocen las mixturas entre el pensamiento ancestral y las huellas del pensamiento euroamericano, constituido en el largo proceso de colonización y resistencias. Es este un pensamiento latinoamericano que Marco Raul Mejia reconoce en pensadores como : Fals Borda, José Francisco de Souza, Carlos Nuñez, Pablo Latapí y en particular las más recientes reflexiones devenidas de la corriente de “pensamiento educativo y pedagógico latinoamericano”, señalando que este :

...se inscribe desde las nacientes repúblicas hasta el auge - en los 50 y 60 del siglo anterior- de la constitución de un pensamiento propio que, bebiendo de las fuentes euroamericanas, trata de trazar y delimitar las particularidades de un pensamiento propio. (Mejía, 2011, p.16)

Es desde esta ruta de pensamiento, que se hace visible una lectura crítica de la educación en nuestros territorios, reconociendo que este ha sido un modo de intervención en consonancia con un ideal de homogeneización de las sociedades, donde el modo de vida

europeo occidental se considera el lugar orientador y deseable, así lo asegura Mejia (2011):

... un pensamiento surgido en una región geográficamente delimitada y local (Europa) devino como conocimiento universal y como forma superior de la razón, negando las formas que no se desarrollaran en el esquema lógico racional.... produciendo además una subordinación de los otros conocimientos y culturas. Esto les llevó a construir la idea de progreso con la cual estas sociedades y formas de conocer se constituían en modelo a replicar. Se trata entonces de un modelo que subalterniza pueblos, culturas lenguajes y formas de conocer... (p.24)

De esta manera el pasaje del siglo XIX al XX, prepara al mundo para el nuevo cambio: “la expansión de la escuela como forma educativa hegemónica en todo el globo... la escuela se convirtió en un innegable símbolo de los tiempos, en una metáfora del progreso, en una de las mayores construcciones de la modernidad” (Pineau, 2005). La educación y la modernidad, nuevas aliadas para los cambios que se estaban gestando desde un pensamiento externo para el mundo entero y en especial para América Latina.

Esta forma de instalarse de manera homogeneizante se expresa particularmente en la educación para las poblaciones nombradas como rurales, donde poco ha sido el interés en conocer, respetar, valorar, conservar las maneras de vivir en la ruralidad; no se le ha otorgado un lugar a la diversidad, por el contrario, se ha promovido la desaparición de toda población que se distancia del sistema establecido y se han estandarizado tanto los sistemas culturales, como los sistemas de producción ancestral.

Esta forma de concebir los procesos educativos que cuestionamos, tienen su expresión en las maneras de implementar la educación en lo rural, donde dos acciones se entrelazan para consolidar el modo de transformación de la vida campesina, hacia la modernización, en primer lugar en la educación rural formal y en segundo lugar en la educación rural no formal bajo su forma de extensionismo, donde está prefigurada la imagen de ausencia de conocimiento de la vida campesina y por lo tanto, una manera de actuar donde la búsqueda de transformación se enfoca desde un lugar de carencia, para llevar a un proceso de mejor estar, asociado con otras formas de vivir, como las urbanas; así respecto a la educación

rural formal, el trabajo de Zamora, Vargas & Rincon (2012), señala que la acción educativa rural, no se entiende desde un contexto, sino que se asume como una intervención genérica, de tal suerte que para los maestros que se desempeñan como docentes de la educación rural formal, “lo rural como contexto para lo educativo carece de cualquier especificidad, por lo que no tendría mayor sentido introducir ninguna distinción (urbano-rural) con miras a la preparación de las nuevas generaciones de maestros” (Zamora, Vargas & Rincon, 2012).

En segundo lugar, la llamada “extensión rural”, expresión de la implementación del proyecto de *modernizar la agricultura*<sup>2</sup> que se hace a partir de la transferencia de conocimientos brindados por profesionales de las áreas agrícolas, hacia las familias campesinas, y que llegó al país como una política estatal con unos fines concretos: capacitar a las personas habitantes del campo en lo que se consideraba como mejores maneras de producir la tierra, con la implementación de nuevas técnicas y tecnologías con el fin de mejorar la productividad y por lo tanto la rentabilidad. Para el caso de la extensión rural, aunque la escuela no cuenta con aulas, si se dió, según lo afirma Pineau, Dussel & Caruso (2005) “...junto con la constitución de los saberes.... se produjo la constitución de los sujetos: los docentes” (p.25). De esta manera se instala en la vida rural, un saber monopolizador y hegemónico con respecto al saber.

En resonancia con los planteamientos problematizadores de un pensamiento crítico latinoamericano, en principio asociado a los enfoques freirianos<sup>3</sup>, el quehacer profesional de la Corporación CEAM, se ha centrado en los procesos formativos rurales que se dan por fuera de la escuela formal, principalmente con población adulta. Así desde los años 80 del siglo pasado, se han creado múltiples programas que llamamos escuelas, enfocados en la capacitación a población campesina, a partir del uso de herramientas metodológicas participativas en las cuales se promovió la construcción de conocimiento con las personas,

---

<sup>2</sup> BEVILAQUA MARÍN, *Juventud rural, una invención del capitalismo industrial (2009)* **modernización de la agricultura** es entendida como la integración de los sectores agrícolas, industriales, financieros, comerciales y de servicios, promovió modificaciones progresivas en la base tecnológica productiva y en las relaciones sociales de producción, que pueden resumirse en la ampliación del uso de máquinas e insumos modernos, en la intensificación de la migración rural, en la expansión de las relaciones de trabajo asalariado, en el estrechamiento de los vínculos de dependencia entre los agricultores y los sectores capitalistas.

<sup>3</sup> Pedagogía crítica: considerada como el nuevo camino de la pedagogía. Uno de sus mas importantes representantes ha sido Paulo Freire, tema que se profundizará mas adelante.

en la ruta de transformación del modelo de modernización de la ruralidad que se venía implementando. Es decir, que luego de 30 años de su implementación en el país y en la región del Oriente Antioqueño, nuestra acción se enfocó a la reconversión de dicho proceso, asumiendo el lugar crítico y la perspectiva comprometida asociada a una manera de recuperar formas productivas diversas, reconociendo la voz de los campesinos y la biodiversidad de los territorios en un ejercicio de enfrentar la creciente homogeneización instalada con la idea de modernización del campo y del campesino.

Por lo anterior, nuestra pregunta por lo pedagógico, se alimenta desde esta posición, pues como educadoras y educadores rurales nos ha faltado reflexionar de manera más profunda su significado, teniendo en cuenta que hacemos parte de una Corporación que ha cuestionado muchas de las prácticas que se promueven desde el Estado y que está en la búsqueda de alternativas al desarrollo rural. Nos parece pertinente revisar al interior de la Corporación CEAM cómo se ha hecho ese proceso de formación, y reflexionar por el papel que cumplimos en el campo como asistentes técnicos, que para nuestro caso nos hemos auto nombrado: “facilitadores y facilitadoras”

Así nos reconocemos desde nuestro lugar como grupo de profesionales, caracterizado por promover un sentido crítico frente a lo que hacemos y no nos conformamos únicamente con lo que señala el Estado o la sociedad moderna, ya que enfocamos el trabajo con las comunidades hacia la construcción de conocimientos o recuperación de prácticas tradicionales en la producción de alimentos, esto a través del uso de metodologías participativas, la implementación de la agroecología como una propuesta de vida, la inserción en procesos políticos y de participación ciudadana y otros aspectos que buscan cualificar a las comunidades rurales frente a su propio proceso con autonomía.

### **Modelo de desarrollo que impone una forma de producir los alimentos bajo un esquema de agricultura convencional**

El campesinado en Colombia, y particularmente en la región del Oriente de Antioquia, ha sido un sujeto en constante transformación y proceso de adaptación que ha conformado un modo de ser campesino y una manera de habitar el territorio. Podríamos afirmar que desde nuestros orígenes ancestrales y posteriormente las interacciones que existieron con la

llegada del proceso civilizatorio que trajo consigo la colonización, se han generado profundos cambios que han llevado a una situación de deterioro paulatino de la población campesina en las últimas décadas, la cual se ha agudizado particularmente a partir de los años 90 debido a fenómenos como las políticas de modernización del campo, implementados a través de programas como el DRI (Desarrollo Rural Integrado – DRI) que justo finalizó en esta década, el conflicto armado, la pérdida de interés de la población rural por parte del estado y volcado hacia la consolidación del fenómeno de expansión urbana, entre otros. Respecto a esta situación, existe un riesgo inminente de que esta población, que juega un papel fundamental en la cultura y en la economía de la nación, desaparezca, ya que el modelo de desarrollo dominante no ha incluido a la población rural de una manera equitativa, sino más bien, ha creado e impuesto sus propios imaginarios sobre lo que debe ser o la manera como debe vivir un campesino. Sobre el tema de políticas del estado frente al campesinado, Salgado (2002), manifiesta lo siguiente:

Por increíble que parezca en los planes y programas no hay un concepto claro sobre el campesinado que permita entender a qué tipo de sujeto social se refiere y, en consecuencia, poder estimar si las políticas definidas serán útiles para los propósitos enunciados. Esta carencia puede decirse de manera contraria: el hecho de que no haya un sujeto claramente definido puede ser una de las razones de que las políticas no hayan contribuido a solucionar los problemas del campo, en particular, los del campesinado (p.5)

Lo anterior además implica un gran riesgo frente a la seguridad, pero en especial frente a la soberanía alimentaria<sup>4</sup> del país.

En Colombia, una nueva imagen del campo se comenzó a configurar desde el siglo XIX, pues desde algunos dirigentes políticos, había una imagen deseada de lo que debería ser el campo, el agro y el poblador rural (González, 2001, pág. 81), lo que más adelante se empieza a consolidar a partir de 1950 - 1970, con la implementación de programas como el

---

<sup>4</sup> El concepto de seguridad alimentaria se basa en la producción y disponibilidad alimentaria a nivel nacional y familiar, pero muy vinculado con la producción para el autoconsumo y la entrega de alimentos a población de bajos recursos en tanto la Soberanía Alimentaria es un concepto emergente en cuya virtud las personas definen su propio alimento y su propio modelo de producción de alimentos, determinan el grado en que quieren bastarse por sí mismos y proteger la producción interna de alimentos, así como regular el comercio por lo que se sugiere que promueve una agricultura alternativa

DRI (Desarrollo Rural Integrado), tema que se tratará a profundidad mas adelante.

González (2001) menciona que para el siglo XIX (1884) los discursos pronunciados por personajes como Camacho Roldán y sus colaboradores:

...Tenían una imagen del campo muy particular, que rompía con los esquemas coloniales: era un campo que soportaba una agricultura moderna, que incorporaba los conocimientos científicos desarrollados en Europa y que se caracterizaba por aumentos significativos en la productividad. Esta organización de la agricultura y del paisaje rural tendría dos resultados importantes: por un lado, permitiría alimentos en abundancia, lo cual permitiría bajar los precios de éstos e incursionar de manera competitiva en los mercados internacionales, donde había un potencial de riqueza y progreso importante para el país. (p.82)

Con todo lo anterior, queda contextualizado como se llegó a la instalación de un modelo de desarrollo que ha impuesto formas ajenas de producción y de consumo a las comunidades rurales, forzando a las familias a redefinir lo que les ha sido propio, lo que está generando la privación del sujeto campesino de sus raíces culturales.

Es así como se va comprendiendo la idea de Desarrollo, que en palabras de Escobar, (2009) resume la realidad bajo la cual nos identificamos: El desarrollo es un proyecto tanto económico (capitalista e imperial) como cultural. Es cultural en dos sentidos: surge de la experiencia particular de la modernidad Europea; y subordina a las demás culturas y conocimientos, las cuales pretende transformar bajo principios occidentales. El desarrollo privilegia el crecimiento económico, la explotación de recursos naturales, la lógica del mercado y la búsqueda de satisfacción material e individual por sobre cualquier otra meta.

Uno de los programas estatales que mas contribuyó a este cambio en los campos de regiones como el Oriente Antioqueño fue el DRI (Desarrollo Rural Integrado), que impulsó la implementación de un modelo de agricultura basado en la utilización de insumos de síntesis química, semillas mejoradas y técnicas que terminaron destruyendo gran parte de los recursos naturales, a través de estrategias como el otorgamiento de créditos, la asistencia técnica y la capacitación a los productores mediante la extensión rural, que

fueron contundentes en la instauración del modelo de Revolución Verde o agricultura química.

Según González (2001), entre 1950-1960 se había instalado una fuerza modernizadora del campo y de la agricultura, pero esta era sólo acogida por un pequeño sector. En sus palabras:

Si se mencionaba a la población rural de pequeños productores, se hacía de manera negativa, como algo cuya única característica era la de necesitar cambiar. Esta imagen era reforzada por los análisis teóricos de la agricultura tanto marxista como ortodoxa. De acuerdo con ambas posiciones la población campesina debía desaparecer ante el paso modernizador del capitalismo. Marx y sus seguidores lo veían como un mal necesario, mientras que la visión ortodoxa de la economía agrícola veía la transformación del campesino atrasado en agricultor empresario y moderno, como el resultado natural del modelo de difusión tecnológica.

Sin embargo González (2001) menciona que:

A pesar de los grandes esfuerzos, la desaparición natural del campesinado no estaba ocurriendo y por el contrario, se comprobó que la agricultura campesina contribuía con más del 50% de la producción de alimentos en América Latina y que la población rural constituía el grueso de la población pobre en los países del Tercer Mundo. (p.102)

Es así, como a partir de la década del 60 y 70 se crea la estrategia denominada “Desarrollo Rural” con el fin de prestar particular atención a la naturaleza de la pobreza entre pequeños productores rurales, con el fin de estimular el crecimiento económico

Específicamente en el campo de la producción agropecuaria, en los últimos setenta años la agricultura ha vivido la modernización mediante la revolución química, que cambió completamente los esquemas tradicionales de producción que durante cientos de años sustentaron las necesidades alimentarias de la humanidad. La Revolución Verde ha generado, a su vez, las más graves consecuencias negativas sobre los ecosistemas. Miles de estudios sobre estos

sistemas productivos modernos de carácter agroindustrial evidencian la irracionalidad e inviabilidad de los sistemas modernos de producción, a la vez que se han revalorado positivamente sistemas más amigables ambientalmente como los agroecológicos. (Acevedo & Martínez, 2016)

Con todo lo anterior, como consecuencia, empieza a surgir el “campesino” como un sujeto visible, objeto de estudio, visto por el proyecto modernizador capitalista como un sujeto con necesidad imperante de ser modificado; razón por la cual se empieza a crear un imaginario de campesino desde “otros”.

González, (2001) argumenta que empiezan por lo tanto a surgir reflexiones teóricas que discutían si el campesinado debía desaparecer o si se debía mantener en torno al papel que el Estado estaba jugando a través de programas como el DRI.

Teniendo en cuenta el rol que el Estado jugó en esta etapa del Desarrollo Rural Integrado, la puesta en marcha de políticas, programas y proyectos, y la implementación de la asistencia técnica y extensión rural como estrategias de difusión; y articulando con el primer apartado sobre análisis crítico de la educación, en donde se ha problematizado cómo las acciones educativas formales y no formales, se imbricaron como aliadas al modelo de desarrollo propuesto, el resultado es la promoción de prácticas y discursos que en lugar de generar arraigo y alternativas de permanencia de la población campesina hacia el territorio y la forma de vida rural, dejan como consecuencia que los campesinos mantengan un deseo constante de abandonar el campo.

### **Desarraigo simbólico y territorial como una consecuencia de los imaginarios sobre lo rural y lo campesino**

Respecto a las reales condiciones de sostenibilidad de la vida en el territorio del Oriente Antioqueño, nuestro trabajo investigativo se basa en reconocer que los procesos de transformación, fruto de situaciones como las que se han expresado en los párrafos anteriores, han modificado radicalmente la relación que ancestralmente se tuvo con la naturaleza, situación reconocible en el presente por las formas de habitar el campo, expresadas en modos de asentamiento, ritmos de siembra y cosecha, consumo de

alimentos, formas de mercado y uso de semillas, entre otros.

A raíz de las políticas de Desarrollo Rural Integrado aplicadas desde la década de los 70 y las múltiples discusiones teóricas y posiciones que se presentaron en torno a lo campesino, González (2001) comenta:

... se definió siempre a partir de lo que no era: no era un empresario capitalista, no era un productor que acumulaba, no era un agricultor eficiente, productivo y moderno, y los debates giraban en torno a sí debía serlo o no. Se hizo visible el campesinado en términos de convertirse en objeto de estudio y de intervención. Sin embargo, nunca presentó un valor en sí mismo por sus características intrínsecas, sino siempre como algo que debería desaparecer del todo, o persistir, pero modificado. Esta segunda línea fue la que siguió el enfoque de desarrollo rural (p.8)

Por lo tanto, va quedando clara una idea que demuestra la creación de imaginarios sobre lo campesino y “esas formas de entender y representar a los actores sociales rurales, han generado visiones, conceptos, pensamientos, ideas e imágenes, incluso un lenguaje de referencia en este juego, se invisibiliza al campesinado, es decir, no se le reconoce, al estimarse que no tiene la fuerza suficiente para representarse por sí mismo” (Salgado, 2002, p. 6)

Para nosotras es crítico develar en esta investigación que al sujeto campesino se le ha instrumentalizado. Hay quienes lo han acotado a su discurso, pero para unos intereses particulares, que en la mayoría de los casos corresponde a intereses económicos. Se le ha privado al campesino de su “voz”, de su propia representación, de esa parte del sujeto que conforma su identidad, que lo hace sentirse y reconocerse como tal por una serie de atributos y características que no son solamente económicas. Estas son algunas de las huellas que ha dejado el modelo de desarrollo actual con su idea de modernidad.

Adicional a esto, hoy Colombia es un país donde “el 70% de la población es urbana, y sus concepciones, obviamente, son diferentes; sus necesidades y su lógica de pensar son diferentes” (Salgado, 2002 p. 7). Esto implica que la población rural es minoría y por ello difícilmente se hace una diferenciación; y los intereses del Estado buscan atender

principalmente a la mayoría, la urbana. Pero desde las lógicas sociales y culturales no es posible masificar o unificar, debe entenderse que en esa minoría hay grupos sociales con identidades, necesidades y relacionamientos diferentes.

Es el campesinado imaginado como subordinado de clase al proletariado o lo rural aplastado por lo urbano, sin opción de cambio. De esta manera, se construyen formas de poder que producen prácticas para perpetuarse a partir de ciertas imágenes, de paradigmas universales, de la exclusión y la inclusión. (Salgado, 2002)

Entre tanto, otro estudio reciente, el que hizo PNUD en 2011 y que denominó “Colombia Rural Razones para la Esperanza”, cuestiona el modo de medir la ruralidad. Al respecto plantea:

Los gobiernos han mantenido una visión tradicional de lo rural que no tiene en cuenta sus interacciones con lo urbano ni las complejidades del territorio. Esto se expresa, por ejemplo, en las estadísticas nacionales. El DANE (Departamento Administrativo Nacional de Estadística) tiene tres grandes categorías para reflejar los tamaños de las aglomeraciones poblacionales: “cabecera”, “centro poblado” y “rural disperso”. Los centros poblados y el rural disperso conforman la categoría “resto”, la cual ha sido tradicionalmente identificada como “lo rural”, mientras que la cabecera se identifica como “lo urbano”. Este es el origen de la conocida aseveración de que el 75% de la población del país es urbana, mientras que el 25% restante rural. (p.56)

Este estudio propone entonces una nueva forma de medir la ruralidad, en tanto las relaciones sociales y económicas de los territorios son esenciales y en tal sentido, las cabeceras de la mayoría de los municipios colombianos podrían catalogarse como rurales, concluyendo que nuestro país es más rural de lo que se pensaba.

Las consecuencias que a nombre del desarrollo se han presentado, inciden en la realidad de las comunidades rurales, al desconsiderar sus recursos, particularmente sus talentos, sus saberes, sus tiempos, sus soportes culturales, sus modos de ser. Se debilita así, la integración social, la capacidad creativa para auto-organizarse y vivir en el lugar. “El imaginario del campesinado pobre y atrasado se enfrenta al del agente rural moderno y de

espíritu empresarial, de modo que se opone la cultura campesina a la cultura moderna, la identidad campesina a la identidad occidental globalizada”(Salgado, 2002, p.10).

Esta compleja realidad mencionada, es la que deseamos problematizar en nuestra investigación, ya que consideramos que es una de las razones que está expulsando a las comunidades campesinas de su territorio, pues no hay garantías, no hay condiciones que favorezcan el deseo de permanecer en el campo, de sentirse orgulloso de ser del campo, de ver en el campo una opción de vida digna, generando así, el éxodo de la población y el desarraigo por su identidad.

### **Reacciones frente al modelo hegemónico: reflexiones desde la Corporación CEAM**

Tres asuntos nodales de nuestro problema de investigación, hemos mencionado hasta aquí: 1) una crítica a la educación como modo de homogenización que niega las formas propias de existencia campesina, 2) una revisión al modelo de desarrollo rural que al modernizar las maneras de producción en el campo, silencia las formas de vida campesina y sus maneras propias de habitar, y 3) la afectación que provocan ambos procesos como generadores de desarraigo simbólico y territorial.

Respecto a estos tres (3) asuntos que constituyen nuestro problema de investigación, emerge nuestro recorrido en un re-conocimiento que recupera los momentos construidos, los saberes generados y los aprendizajes realizados. Es este el centro de nuestro ejercicio investigativo, un volver a recorrer el camino para en ese volver a ver, conversar y sentir; poder re - construir y construir otras derivas y apuestas.

Reconocemos en este sentido dos entradas fundamentales para nuestro proceso reflexivo: Una primera que se enfoca en los procesos formativos implementados y la segunda que emerge al indagar por los sujetos participantes - campesinos, campesinas, jóvenes y facilitadores (educadores, docentes).

En relación a los procesos formativos, identificamos dos momentos, uno referido a la crítica del modelo de formación rural extensionista que involucró la vida de una de las autoras de esta investigación y un segundo momento que corresponde a una más reciente de CEAM, respecto a los retos de procesos formativos rurales que adquieren en este trabajo investigativo un sentido de relectura del camino y sus aprendizajes, asociados al

agotamiento por lo que se llamó activismo, asociados al Laboratorio de Paz<sup>5</sup> (como es el caso de la Escuela Campesina) y el proceso de la Maestría en educación línea pedagogía y diversidad cultural, cohorte especial madre tierra, lo que movilizó en principio preguntas de orden singular respecto a la identidad desde la experiencia urbana en contraposición a la rural y otras como las llamadas étnicas.

El primer momento lo reconocemos para el año 1999, cuando con el concurso de algunas personas e instituciones, se diseñó una escuela de formación campesina en Marinilla, que cuestionó el accionar de la Secretaría de Agricultura y Ambiente de este municipio, producto de la reflexión del equipo de trabajo vinculado a los procesos de extensión rural, quienes identificaron los efectos negativos de este tipo de intervenciones. Esta alternativa fue denominada en su momento “Escuela Campesina de Agroecología”; con la pretensión de capacitar a campesinos y campesinas en temas que les posibilitara transformar su actividad productiva hacia una agricultura más amigable con la naturaleza y sus habitantes; y que a su vez propusiera alternativas al desarrollo rural desde aspectos económicos, productivos, ambientales y sociales para el sostenimiento de la vida en el campo en condiciones dignas.

Esta escuela nació en Marinilla bajo el liderazgo de la Secretaría de Agricultura y Ambiente dirigida en aquel entonces por Doris Elena Suaza Suescún- coautora de esta investigación y con el acompañamiento de la Corporación para la Educación Integral y el Bienestar Ambiental CEIBA, escuela por la que pasaron muchas personas de este municipio entre los años 1999 y 2005. Se trataba de un proceso de formación que duraba un año completo, en el que se trabajaba con los campesinos asuntos relacionados con la reconversión agroecológica pero también aspectos sociales que propiciaban la reflexión en torno a la familia, la participación comunitaria y la asociatividad. Producto de esta escuela nacieron dos importantes organizaciones campesinas en Marinilla: la Asociación de Promotores Campesinos del Oriente Antioqueño ASOCAMPO y la Asociación de Mujeres Campesinas Buscando Futuro AMCABF, las cuales se mantienen vivas hoy en día y son un

---

<sup>5</sup> Los Laboratorios de Paz son una herramienta de cooperación técnica y financiera de la Unión Europea con Colombia, el primer Laboratorio de Paz comenzó en el 2002 en el Magdalena Medio colombiano, y para darle continuidad a este compromiso con el País, la Unión Europea aprobó la ejecución de un Segundo Laboratorio de Paz para tres regiones de Colombia: Norte de Santander, Oriente Antioqueño y Macizo Colombiano / Alto Patía (en los departamentos de Cauca y Nariño). El Laboratorio de Paz tiene sus antecedentes en los Acercamientos Humanitarios, cuando los alcaldes de esta región tomaron una decisión política relacionada con su responsabilidad como mandatarios de comunidades abiertamente expuestas y vulnerables a la confrontación armada, violación generalizada de Derechos Humanos e infracciones al Derecho Internacional Humanitario DIH

referente para la región. Surge además de este proceso la Cátedra de Agroecología como asignatura obligatoria en las escuelas formales de la zona rural y que fue orientada por la oficina encargada de los asuntos relacionados con los pobladores rurales del municipio - SAYA (Secretaría de Agricultura y Ambiente) durante muchos años. De este proceso se hizo una sistematización, de la que hablaremos más adelante, apoyada por la Universidad Católica de Oriente en el año 2006, fecha en que Doris Suaza deja la SAYA para vincularse a la Corporación CEAM.

El segundo momento comienza en el año 2005 cuando, con el concurso de la Corporación CEAM, la Escuela Campesina se fue extendiendo a otros municipios del Oriente Antioqueño, en especial en la zona de Embalses, Altiplano y algunos municipios de Bosques y Páramo<sup>6</sup>, con algunos logros importantes, pero también con desaciertos, dada la complejidad que implicaba abrirse a una propuesta regional. Estos ejercicios liderados por la Corporación CEAM han sido objeto de análisis en esta investigación y por lo tanto serán tratados más adelante.

Entre los principales logros de la Escuela Campesina de Agroecología cabe mencionar el rescate de saberes ancestrales, la resignificación del campesinado a partir de ejercicios de reflexión en torno a la identidad, la recuperación de prácticas tradicionales que pueden catalogarse como agroecológicas, pero quizá el más importante haya sido la recuperación de la esperanza en el campo. En cuanto a los desaciertos, se resaltan situaciones como: la falta de continuidad en los procesos de la Escuela Campesina, la ausencia de un currículum construido participativamente, el empirismo y poca formación pedagógica y metodológica de los facilitadores. También es motivo de reflexión hoy, de estas escuelas, la pregunta por el desarrollo, ya que a pesar de los grandes esfuerzos por reivindicar asuntos de lo tradicional, nunca se cuestionó el modelo de desarrollo capitalista, el cual por sí mismo trae contradicciones en cuanto a los propósitos iniciales de lo que se pensaba como escuela campesina.

En el segundo momento en el cual es CEAM quien diseña su propia escuela campesina, aparecen dos situaciones, para nosotras muy importantes: la primera referida a una duda respecto a los procesos implementados en la Corporación que por sentir que estaban más en

---

<sup>6</sup> De acuerdo con CORNARE, la Corporación ambiental de la región, se ha clasificado al Oriente Antioqueño en 4 zonas, a saber: altiplano, embalses, bosques y páramo.

la lógica del activismo, generaron agotamiento, lo que se devolvió al equipo en una reflexión sobre el sentido de las propias acciones. En particular los proyectos asociados al Laboratorio de Paz 4 (como es el caso de la Escuela Campesina) que contaron con un recurso amplio y con buen tiempo de ejecución, los cuales tuvieron metas muy ambiciosas. Esta situación llevó al equipo a preguntarse por el sentido de la intervención realizada, y el rumbo de la Corporación. Una segunda situación se dio con nuestra vinculación a la maestría en educación línea pedagogía y diversidad cultural, cohorte especial madre tierra, lo que movilizó en principio preguntas respecto a la identidad desde la experiencia urbana en contraposición a la rural y otras como las llamadas étnicas, ¿Tenemos identidad?, ¿Cuál es la relación con el pasado? ¿Es posible recuperar sentido a partir de ir al pasado y reconocer lo que se fue?

Esta segunda situación señalada, implica un cambio de posición, una desestructuración del lugar de enunciación, como externo al otro -el campesino del Oriente- y a la realidad -modo de producción agrícola convencional en el Oriente- transitando a un proceso donde nos incluimos e incluimos la voz del otro, reconociéndose allí como hilos de este tejido, un vernos también como construcciones del modo modernizante de pensar y hacer que cuestionamos.

De esto surge una recuperación reflexiva al reconocer que todos los procesos que realiza la Corporación CEAM han tenido o tienen un componente de formación, que a la luz de nuestras preguntas, nos lleva a cuestionar, cuál es el enfoque que ha primado, cómo éste ha tenido incidencia en la transformación de los modos de vivir de las comunidades, y luego de 20 años de ejercicio, reconocer como parte del proceso reflexivo y de recuperación de la experiencia, cuáles han sido los aprendizajes y avanzar en visibilizar las necesidades de reelaboración de la ruta de trabajo, especialmente en el campo de la educación. Por ello la perspectiva de este trabajo se enfoca a una recuperación de la experiencia en cuestión, desde ella misma y desde los sujetos que agenciaron su implementación y recepción - facilitadores y facilitadoras y familias campesinas- para de ella derivar de manera explícita los aprendizajes, las posibilidades y los virajes a realizar.

Para avanzar en un ejercicio investigativo de la experiencia formativa de CEAM, se seleccionaron tres proyectos de formación campesina que la Corporación ha realizado en varios municipios del Oriente Antioqueño, con el fin de analizar y reconocer los aspectos

que nos han permitido avanzar en la idea de proponer alternativas y a su vez reconocer aquellas situaciones o modos de hacer que por el contrario, nos han implicado reproducir los patrones del modelo criticado.

Lo anterior con la intención de partir de allí y construir una propuesta de lineamientos que contenga algunos elementos de reflexión en aspectos conceptuales, metodológicos, contextuales, políticos y curriculares, que nos permitan construir y desarrollar un proceso de formación de mejor calidad y mayor pertinencia y con ello responder a la pregunta que nos hicimos al comenzar la investigación: ¿Cuáles deberían ser los componentes y los elementos necesarios para re-crear un programa de educación en el contexto rural del Oriente Antioqueño que sea pertinente, transformador y que promueva la revitalización identitaria y el arraigo territorial?

## **Contextos**

Para una mayor comprensión de quienes se acerquen a esta investigación, abordaremos el contexto desde varios aspectos que tienen como objetivo proponer una mirada amplia de la subregión del Oriente Antioqueño. Visualizar algunos componentes de esta subregión es de gran relevancia ya que nuestra investigación se desarrolla allí. Es necesario profundizar sobre los temas que más nos interesan para comprender el sentido que esta investigación tiene para nosotras; ya que éstos buscan enfocarse principalmente en la gente que lo habita, en algunas de las dinámicas que suceden en el territorio las cuales afectan lo ecosistémico, lo económico, lo político, lo social, lo cultural.

En el contexto es importante comprender que hay una relación entre el territorio habitado y el tiempo, es decir, cómo los acontecimientos que han sucedido históricamente en un territorio, el cual posee unas condiciones dadas (geográficas, demográficas, económicas, culturales y otras); han permitido la habitabilidad de los sujetos de una manera específica. Lo anterior es explicado por Ángel (2013) como las relaciones entre la naturaleza y el ser humano que han hecho que éste se adapte y a su vez, estas adaptaciones generen modificaciones en la naturaleza, lo que va conformando algo llamado *cultura*, la cual él concibe como un conjunto de elementos, instrumentos y símbolos que se utilizan y que permiten adaptar al ser humano al mundo en el que se encuentra. Ángel argumenta que

además la cultura permite al ser humano adaptarse y sobrevivir en la naturaleza. Por lo tanto cada territorio de acuerdo a sus condiciones, genera unos procesos adaptativos, los cuales conforman una manera de ser de la gente, una cultura propia.

Por lo anterior, los procesos históricos en la subregión del Oriente Antioqueño, han permeado el vivir de las personas, generando procesos adaptativos que han permitido la permanencia, y estas adaptaciones han modificado conductas, maneras de hacer, maneras de vivir, maneras de pensar de su población; han conformado una cultura. Estas constantes dinámicas y adaptaciones, no pueden ser pasadas por alto ya que ellas han modificado la permanencia en el territorio. Por ello la historia, implica necesariamente ser considerada para cualquier proceso de planeación que se desarrolle en una región, ya que ésta evidencia cómo se han ido entretejiendo las vidas y maneras de habitar y por ello, toda intervención que se proponga en dicho territorio, debe estar conectada a ese tejido histórico, que en todo caso proponemos abordar a profundidad en otros estudios.

La educación debe retomar y reconstruir esa historia que no ha sido contada, para de ésta manera generar reflexiones, mostrar otros recorridos realizados por nuestros antepasados, permitirnos re-conocerlos, y así posibilitar propuestas educativas permeadas por la cultura, más contextualizadas a la realidad, y que promuevan un espíritu de amor por sus ancestros, de valoración de éstos, de reconocimiento de lo que aún pervive en las personas del presente. Esto puede permitirnos aportar a la generación de propuestas que surjan desde dentro, desde quienes han permanecido en el territorio, con el fin de seguir tejiendo un espacio que invite a sus gentes a proponer, a construir, a recordar, a reflexionar, a seguir caminando en la resistencia y en la re- existencia por una Colombia y una América Latina con identidad propia.

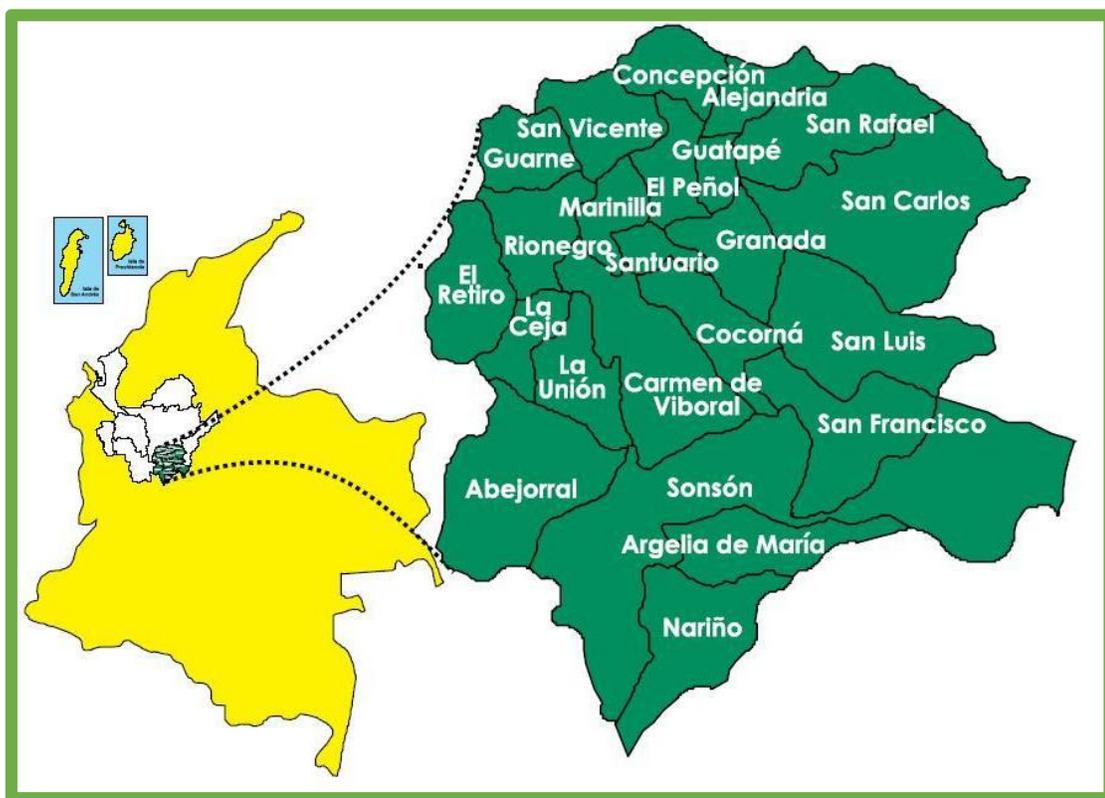


Ilustración 1: Mapa de la ubicación subregión Oriente Antioqueño en Colombia

El **Oriente Antioqueño** es una de las nueve subregiones en que se divide el Departamento de Antioquia, cuenta con una extensión territorial de 7.021 kms<sup>2</sup>, de los cuales 55 kms<sup>2</sup> corresponden a zonas urbanas y 6.966 kms<sup>2</sup> a zonas rurales. Del área total el 22.85% se encuentra en pisos térmicos cálidos, el 34.8% en pisos medios, el 40% en pisos fríos y el 2.35% en páramos. Esta diversidad de climas se suma a la diversidad natural, rica en especies de flora y fauna que le da un valor importante. La subregión se relaciona con el Nordeste y el Magdalena Medio, cruzada por la cordillera Central de sur a norte. Está conformada por 23 municipios agrupados en 4 zonas, Páramo, Bosques, Embalses y el Valle de San Nicolás, división que nace de los procesos de planeación del Departamento y también de la Corporación Autónoma Regional de los Ríos Negro - Nare CORNARE, autoridad Ambiental de la subregión.

De acuerdo con la información geográfica de CORNARE, aproximadamente el 45% de la Subregión se encuentra bajo coberturas de bosque en diferentes estados sucesionales, el 21%, en pastos y el 30% en cultivos. Si bien se destaca la importancia del área ocupada por bosques, también sobresalen las áreas agrícolas (cultivos transitorios y permanentes), y las dedicadas a pastos. La sumatoria de estos usos del suelo equivale al 88% de la utilización total y está directamente vinculada con la población rural subregional.



Ilustración 2: Zonas del Oriente Antioqueño según Cornare.

Después del Valle de Aburrá, el Oriente es la subregión de Antioquia que le sigue en importancia económica, aportando el 8,53% al PIB departamental. El Valle de San Nicolás (conocido también como Altiplano) tiene un PIB equivalente al 65,4% del PIB del Oriente Antioqueño, seguido por la zona de Embalses que aporta el 20,5% equivalente; Páramo aporta el 10,7% y Bosques el 3,4%. El PIB por habitante *-per cápita-* para el año 2014 a nivel nacional fue de \$ 15.864.953, el de Antioquia fue de \$ 15.990.419 equivalente al 100,8% del PIB *-per cápita-* de Colombia. El Oriente Antioqueño tiene un PIB *-per cápita- estimado* de \$ 15.037.919, equivalente al 94,04% del PIB *-per cápita-* de Antioquia y al 94,79% de Colombia. Individualmente, sólo cuatro municipios (Guatapé, San Carlos, Rionegro, Sonsón) presentan un PIB per cápita por encima del promedio de la subregión. Los restantes 18 municipios se encuentran por debajo del promedio. (Cámara de Comercio del Oriente Antioqueño, 2015, p.3)

De lo anterior se podría inferir que Antioquia tiene menos pobreza que el resto del país y

el Oriente menos pobreza que el resto del departamento pero al interior de la subregión hay una gran inequidad, siendo las zonas de Páramo y Bosques las que tienen mayores dificultades.

La zona del Valle de San Nicolás es proveedora de hortalizas, maíz, papa y fríjol para el área metropolitana del Valle de Aburrá y el norte de Colombia. La zona de Embalses provee el 35% de la hidroenergía del país, y además produce frutales, caña panelera, café y productos pan coger como plátano, yuca, maíz, fríjol. La zona Bosques, con una alta biodiversidad y presencia de bosques nativos, produce madera, frutales, caña panelera, café, cacao y productos pan coger como plátano, yuca, maíz, fríjol. La Zona Páramo produce hortalizas, frutales de clima medio y frío, y productos pan coger como plátano, yuca, maíz, fríjol. En todas ellas se dan procesos de producción pecuaria con ganado vacuno de carne, leche y doble propósito, especies menores y piscicultura (CORNARE, 2014, p.158).

La importancia estratégica del Oriente Antioqueño radica en su oferta de recursos naturales y de alimentos. La subregión tiene vertientes largas, altamente lluviosas, con los últimos reductos boscosos y biodiversos al norte de la cordillera central, con los últimos grupos familiares bosquesinos<sup>7</sup> y silvicultores. Es además una subregión rica en agua, con múltiples riachuelos y ríos de montaña, que ha hecho que se le mire como una zona de alto potencial hidroeléctrico. De acá se proveen dos de cada tres gotas de agua que transporta el Magdalena: aguas limpias, oxigenadas, con nutrientes que renuevan y le dan vida al vasto sistema cenagoso del medio y bajo Magdalena.

En cuanto a los suelos, éstos provienen principalmente de la intrusión ígnea del Batolito Antioqueño y de rocas ígneas, metamórficas y sedimentarias que determinan una amplia gama de suelos que van desde lo limo-arenoso hasta lo arcilloso, recubiertos en gran parte por cenizas volcánicas con un espesor métrico en el altiplano y en el municipio de Sonsón. Esta naturaleza geológica determina la variedad no solo de suelos sino también de riqueza minera de la subregión; los depósitos de mármoles y caliza, arcillas refractarias, caolín, arenas y gravas, oro y otros minerales reflejan el potencial existente y sobre el cual está puesta la mirada de quienes planean el desarrollo o simplemente lo llevan a cabo, como las empresas extractoras. La zona Valles de San Nicolás, denominada también Oriente cercano, contiene varias unidades geológicas y geomorfológicas, recubiertas de cenizas

---

<sup>7</sup> Bosquesinos: personas que viven del bosque.

volcánicas; los suelos actuales se han desarrollado a partir de esas cenizas y presentan características favorables para la preservación de la vegetación, de la materia orgánica y del régimen hídrico a pesar de ser ácidos y de haber perdido buena parte de sus nutrientes (CORNARE, 2014, p.158).

De acuerdo con el trabajo realizado en 2016 por la FAO y la Gobernación de Antioquia sobre los Sistemas de Abastecimiento Alimentario, en el cual se priorizaron doce (12) rubros agrícolas (papa, frijol, maíz, tomate, zanahoria, remolacha, repollo, panela, plátano, mora, tomate de árbol y fresa) y tres (3) pecuarios (porcicultura, piscicultura y avicultura asociada a la producción de huevos), la subregión del Oriente Antioqueño produce anualmente 522.416 toneladas de estos alimentos, que corresponden al 16,57% de la producción departamental (De Paoli, Rodríguez, Urrea & Zuluaga, 2016, p.57).

Lo anterior hace de ésta, una subregión de suma importancia para la seguridad y soberanía alimentaria no solo de la misma Subregión sino también del departamento, lo que se ha puesto en riesgo en la última década debido a la migración de las familias campesinas, que no viendo opciones económicas en el campo, lo han estado abandonando en busca de alternativas para sobrevivir.

### **El lugar de la gente que habita el Oriente Antioqueño**

Es recurrente la demanda que señala la necesidad de implementar un desarrollo del territorio como proyecto colectivo de región, que además responda a la necesidad de reconfigurar las maneras de habitar frente a la crisis del modo de ocupación y respecto a las condiciones de vida de los pobladores, lo que nos plantea serias preguntas a la posibilidad de este proyecto desde una perspectiva que incluya a las personas del lugar de manera diferencial y democrática.

La realidad social de los hogares en la subregión está dramáticamente afectada por las variables asociadas al conflicto armado, situación que ocasionó el desplazamiento forzado de un importante número de familias, muchas de las cuales nunca regresaron, mientras que aquellas que lo hicieron o nunca se fueron, quedaron marcadas para siempre por este fenómeno.

Además se presentan fuertes cambios y altas presiones sobre los usos del suelo rural, un

acelerado proceso de crecimiento poblacional en algunos sitios cercanos a la ciudad de Medellín, fenómenos importantes de urbanización e inadecuados procesos de planificación territorial a nivel local; presión que se va extendiendo en forma gradual a las zonas de Embalses, Bosques y en mínimo grado a la zona de Páramo.

Para el año 2014, la subregión registraba una población según el Anuario Estadístico de Antioquia, de 578.114 habitantes que corresponden al 9% del total del Departamento, de los cuales 330.994 (el 57%) habitan las cabeceras urbanas municipales y 247.120 (el 43%) viven en áreas rurales. Entre tanto, la información intercensal muestra fenómenos de expulsión de la población rural y un envejecimiento de la misma y se llega a la importante conclusión de que los jóvenes están saliendo del campo, lo que supone una amenaza para la seguridad y soberanía alimentaria para la subregión y el departamento. De acuerdo con la información recogida en las entrevistas realizadas, y que se detallan en el segundo capítulo de esta tesis, la búsqueda de oportunidades económicas es la causa más frecuente de esta migración juvenil.

Pese a ser la segunda subregión más importante a nivel económico, después del Valle de Aburrá, el porcentaje de incidencia de pobreza es de 48.15% mientras la pobreza rural es del 65.39%, según cálculo del Índice de Pobreza Multidimensional (Gobernación de Antioquia, 2013).

Esta situación, como vimos antes, es más marcada en las zonas Páramo y Bosques. Sin embargo, la insostenibilidad de la actividad agropecuaria es evidente en todas las zonas del Oriente Antioqueño, lo que constituye una de las razones por las que los campesinos, especialmente los jóvenes, no quieren permanecer allí.

Como se concluyó en el Foro De Qué Vivirán los Rurales en 2013 y como se ha discutido en la Mesa Rural del Oriente Antioqueño<sup>8</sup>, la desmotivación de los campesinos se debe en parte al abandono del Estado que ha olvidado por décadas al sector de la agricultura familiar, lo que se evidencia en la falta de una infraestructura comercial que apoye al pequeño campesino y le permita mayor rentabilidad en la producción, la poca asistencia técnica, el difícil acceso al crédito, la lentitud en la respuesta para la restitución de derechos y el restablecimiento socioeconómico de las víctimas considerando las

---

<sup>8</sup> Mesa de Desarrollo Rural Oriente Antioqueño es un espacio de participación al que confluyen representantes de las organizaciones campesinas y las instituciones que trabajan en la ruralidad. Se creó en el año 2010 y se reúne cada dos meses para discutir y debatir temas del interés de la población campesina.

competencias de los distintos niveles del orden territorial, entre otros.

A lo anterior, se suma el resquebrajamiento del tejido social a causa del conflicto armado y los costos presupuestales que los municipios deben destinar a la atención a las víctimas, el poco acceso a la educación superior, y a la formación técnica y tecnológica que les permita a los campesinos desarrollar iniciativas productivas agrícolas; la baja cobertura de atención en salud; las pocas oportunidades recreativas, deportivas y de participación en organizaciones y espacios sociales, comunitarios y juveniles. (Agenda Rural 2016-2019)

Estamos entonces ante un fenómeno que moviliza un proceso de expulsión del campesino de esta región, pero que también todavía se resiste a desaparecer.

### **El lugar de lo educativo rural en el Oriente Antioqueño**

La subregión del Oriente Antioqueño cuenta con una oferta institucional educativa amplia, con una importante presencia de centros de educación básica, secundaria y superior, lo que sobresale en la zona de Valles de San Nicolás de manera particular.

Sin embargo, de acuerdo con el Plan Estratégico del Oriente Antioqueño – PLANEO Toro (2010), en 2007 el promedio de años de educación para personas de 15 y más años en la Subregión era de 8,38 años para el total de la población de esa edad, en las cabeceras era de 9,24 años y en el área rural de 7,32. Y en el año 2011, según datos de la Gobernación de Antioquia, el analfabetismo de la población de 15 y más años, es decir que no sabía leer ni escribir era en total de 4,7%, en las cabeceras y en el campo de 6%. Entre tanto, en las zonas más vulnerables de esta subregión, los índices son mayores que la media. Es así como en Páramo, Embalses y Bosques la población analfabeta en las zonas rurales supera el 10%.

Lo anterior, se explica, según lo identificado a partir de talleres participativos, con motivo de la formulación del PLANEO, en asuntos como los altos índices de pobreza, la deserción escolar y baja calidad en la educación rural, el difícil acceso a la educación superior sobre todo en la zonas Páramo, Bosques y Embalses; una educación que no responde a las necesidades subregionales de empleo, productividad y competitividad; la cultura económica individualista e insuficiente consideración del bien común y el interés

colectivo; una poca gestión de conocimientos y una muy pobre innovación tecnológica en la producción rural.

Concluye uno de los capítulos del PLANEО que “de esta manera el desarrollo económico, el desarrollo rural, la seguridad ciudadana y la gestión pública dependen en gran medida de la pertinencia y calidad de la educación”, lo que condujo a proponer como uno de los escenarios futuros, el siguiente: Para el 2023 la Subregión del Oriente contará con un sistema educativo de alta pertinencia y calidad, estructurado a partir de sus potencialidades, las necesidades de la población y en un contexto productivo y competitivo, respaldado en la ciencia, la tecnología e innovación.

Si bien los datos que se encuentran disponibles están referidos más a la Educación Formal podría hacerse un paralelo con la Educación No Formal, a partir del conocimiento que tenemos de esta subregión y en la que hemos trabajado e interactuado por más de dos décadas.

En el medio rural, la Educación No Formal se expresa en los proyectos y las actividades de Extensión Rural que realizan instituciones locales como las UMATAS y las regionales como CORPOICA, algunas universidades a través de sus programas de extensión y entidades de carácter privado que ejecutan proyectos en las comunidades rurales.

Por el conocimiento que tenemos de la región y por expresiones de personas en espacios regionales como la Mesa de Desarrollo Rural, se infiere que así como la educación formal en el medio rural es poco pertinente, la no formal también lo es, en tanto la mayoría de las veces no responde a las necesidades reales de las comunidades, y mucho menos a sus aspiraciones y sueños. Lo anterior se debe en especial a que los proyectos que se desarrollan en las zonas rurales no se construyen con la participación de sus habitantes. Particularmente programas estatales asistencialistas que buscan resarcir el daño que causó la guerra en este territorio, se hacen desde las oficinas y llegan a los municipios con imposiciones en las inversiones y en las actividades de capacitación. Igualmente las unidades municipales de asistencia técnica UMATA, en su afán por cumplir los indicadores de los planes de desarrollo, se dedican a hacer actividades de extensión sin proceso, es decir aisladas, que no apuntan a generar las transformaciones que se requieren para que se viva bien en el campo.

Por último consideramos que hay un aspecto de gran relevancia en torno a lo educativo

rural y se trata del lugar que se le está dando al modelo de desarrollo, pues a pesar de que en gran medida, se ha apostado por un vivir distinto, seguimos inmersos en el modelo capitalista y ahora neoliberal que han promovido los gobiernos en nuestro país; y ese modelo es el que hemos replicado en las prácticas educativas. Hasta el momento poco lo hemos cuestionado y mucho menos, hemos vislumbrado otros caminos diferentes. Es así como nos adentramos en una disyuntiva frente a la cual se promueven formas de hacer y de vivir diferentes, pero enfrentadas a un modelo que no permite que esto suceda, absorbiendo o minimizando cualquier intento por marcar la diferencia.

### **El lugar de las propuestas alternativas para afrontar el modelo hegemónico: El caso de la Corporación CEAM**

La Corporación de Estudios, Educación e Investigación Ambiental - CEAM, es una organización social, no gubernamental, que fue creada por un grupo de profesionales residentes en Marinilla en el año 1994, que soñábamos con participar en la construcción de una sociedad mejor. Creíamos en aquel entonces que juntarnos a pensar y a hacer cosas por Marinilla y sus alrededores podría ayudar a que algunas situaciones fueran transformándose en beneficio de la población y de nosotros mismos. Un año más tarde, en mayo de 1995, decidimos tramitar la personería jurídica. Fue así como en términos formales definimos como objeto social “el desarrollo de actividades de investigación, estudios y educación, además de auditorías, consultorías, interventoría, administración, formulación, ejecución y evaluación de planes, programas y proyectos ambientales y/o productivos, prestación de asistencia técnica rural agropecuaria y ambiental, saneamiento básico y vivienda rural”. En síntesis, desde la Corporación CEAM hemos querido contribuir a la construcción de un territorio sustentable y al buen vivir de sus comunidades, para lo cual hemos elegido tres caminos, el primero de ellos la educación (especialmente la no formal), el segundo la gestión rural y el tercero la gestión ambiental.

En sus inicios, nuestro accionar giró en torno a proyectos ambientales, especialmente relacionados con el agua y el bosque, temas de gran interés para los fundadores. Más adelante, entre los años 2004 y 2007 se realizaron dos proyectos de Educación Rural bajo una metodología denominada Escuela Campesina de Agroecología, que como vimos antes,

había sido implementada en Marinilla por la SAYA, la que fuera retomada por CEAM para ser desarrollada en otros municipios de la región, siendo estos dos proyectos los que se sistematizaron en este trabajo. Estos proyectos son:

- Capacitación en prácticas agroecológicas sostenibles a productores agropecuarios de la zona de influencia de los embalses de ISAGEN, en el Oriente Antioqueño.
- Escuela Campesina de Agroecología en el Distrito Agrario del Oriente Antioqueño Fase I y Fase II

Los proyectos posteriores a esta etapa y los procesos misionales en los que se comenzó a trabajar desde el año 2012, han hecho uso de los aprendizajes de esta primera etapa de CEAM. Fue así como en el marco de estos proyectos iniciales y de otros que los sucedieron, La Corporación ha diseñado metodologías y ha adaptado otras, que han derivado en mejores resultados en la ejecución de los proyectos de educación rural. Una de ellas es la Bitácora: El Plan de Nuestra Finca, con base en indicadores de sustentabilidad ambiental, social y económica, que por ser el corazón de las Escuelas Campesinas y de otros procesos de educación, hemos querido analizar con detalle en el capítulo correspondiente a la sistematización.

### **En Busca del Origen: a Manera de Antecedentes**

Entramos aquí al lugar de los orígenes de esta propuesta, a aquellos asuntos que motivaron nuestra investigación, a todo aquello que fue inspirando este trabajo. De un lado, retomamos el origen desde nuestra experiencia de vida en la Corporación CEAM y de otro haremos un recorrido por algunos antecedentes teóricos que sustentan las preguntas que nos hemos hecho.

#### **Antecedentes empíricos**

Quienes formamos parte de la Corporación CEAM, creada como ya mencionamos, en 1995, hemos trabajado en la región del Oriente Antioqueño, soñando siempre con una sociedad justa en donde lo rural y lo urbano convivan de manera equitativa; esto ha hecho que constantemente nos estemos cuestionando sobre el modelo de desarrollo que se nos ha

impuesto y sobre la manera como los extensionistas rurales y nosotros mismos, siendo críticos de esto, abordamos el trabajo con las familias campesinas y proponemos transformaciones.

Es así como desde la Corporación CEAM, hemos venido proponiendo alternativas al desarrollo rural, implementando acciones retomadas de experiencias de otros movimientos sociales de América Latina principalmente y de manera especial, de las reflexiones que se han hecho con la Mesa de Desarrollo Rural y otros espacios que existen en la región. Muchas de estas acciones han girado alrededor de la construcción participativa del territorio bajo el enfoque del buen vivir, concepto que se ha venido explorando en la Corporación desde hace unos años, a partir del cual se ha ido formulando una línea de pensamiento aún incipiente, pero que será necesario ahondar en la medida en que se está pensando en propuestas alternativas que incluyen un componente educativo, porque creemos que es desde allí que se pueden generar algunas transformaciones en el territorio.

Nos hemos nutrido de experiencias valiosas en Colombia como la del Instituto Mayor Campesino – IMCA en el Valle del Cauca, que ha trabajado propuestas de educación campesina; La Granja Escuela Agroecológica SOS- en Armero Guayabal, que desarrolló por más de 10 años programas de formación en Agroecología con población juvenil campesina; en Riosucio Caldas, la experiencia de la Asociación de Productores Campesinos e Indígenas ASPROINCA - con familias campesinas e indígenas en procesos formativos rurales; la Asociación para el Desarrollo Campesino – ADC - ubicada en La Cocha, departamento de Nariño, que también trabaja con la población campesina desde procesos formativos endógenos, entre otras.

En Antioquia nos hemos nutrido de la experiencia de entidades como la CEIBA<sup>9</sup>, la RECAB<sup>10</sup>, CIER<sup>11</sup>, la Corporación Vamos Mujer<sup>12</sup>, La Secretaría de Agricultura del Municipio de Marinilla; quienes han trabajado durante décadas en la formación campesina y de las cuales la Corporación CEAM ha realimentado sus propuestas a través del estrecho lazo de amistad que nos une con ellas, lo que ha permitido compartir experiencias,

---

<sup>9</sup> Corporación para la Educación Integral y el Bienestar Ambiental CEIBA. Creada en 1993, con sede en Medellín.

<sup>10</sup> Red Colombiana de Agricultura Biológica. Con sede en Medellín.

<sup>11</sup> Corporación para el Ecodesarrollo Regional. Con sede en Medellín.

<sup>12</sup> Institución [feminista creada en la década de 1980, con sede en Medellín.](#)

reflexionar los aprendizajes y construir conjuntamente propuestas en torno al desarrollo rural, a lo campesino y a lo educativo.

En América Latina hemos interactuado con el Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural - RIMISP - con quien realizamos conjuntamente dos diplomados de Desarrollo Territorial con Identidad Cultural en convenio con la Universidad Nacional de Colombia, que nos dejaron importantes aprendizajes, útiles además para el propósito de nuestro quehacer educativo.

Finalmente, es importante señalar que varias personas de CEAM hemos sido formadas como facilitadoras de una Agricultura Ecológicamente Apropiada por una institución alemana llamada INWENT, hoy GIZ, lo que también ha posibilitado valiosos aprendizajes en torno al trabajo comunitario y metodológico participativo.

Con muchas de las instituciones y experiencias anteriores hemos podido interactuar y con algunas de ellas se han generado procesos de construcción conjunta en el desarrollo de propuestas regionales. Estas oportunidades han permitido a CEAM sentir que el camino que hemos decidido tomar, también está siendo pensado por otros y en otros lugares que tienen condiciones muy similares, lo que ha dado fuerza a nuestro trabajo, ya que nos hemos nutrido de sus experiencias y hemos emprendido viajes conjuntos en torno a sueños comunes.

Vale la pena resaltar sin embargo, que esta maestría, nos ha mostrado la posibilidad de otros caminos que nos han obligado a preguntarnos por el desarrollo, por la manera como lo estamos abordando, no solamente en CEAM, sino también, en muchas de estas instituciones que hemos mencionado anteriormente. Por lo tanto este nuevo antecedente, el de estar en la maestría de educación línea pedagogía y diversidad cultural, empieza a marcar una nueva ruta reflexiva que tendremos que construir, por lo cual esperamos que esta investigación, sirva como un primer referente no solamente teórico, sino también cuestionador a las labores que está desempeñando la Corporación y el futuro que deseamos seguir tejiendo.

Volviendo sobre el tema de la educación rural no formal a través de lo que algunas organizaciones como la Corporación CEAM hemos denominado Escuela Campesina, ésta aparece en el Oriente Antioqueño en el año 1999 cuando la Secretaría de Agricultura y Ambiente del Municipio de Marinilla decidió hacer un convenio con la Corporación La

Ceiba para implementar este ejercicio por vez primera en el territorio. De ahí se fue extendiendo a otros municipios bajo la orientación de la Corporación CEAM y el concurso activo de otras instituciones que vieron en esta escuela, una posibilidad de cambiar el modelo de extensión rural, que tanto contribuyó a instalar el modelo de Revolución Verde, con sus ventajas y asuntos problemáticos, fuertemente cuestionado por nosotras en este trabajo.

La Escuela Campesina se reconoce como un espacio de formación no escolarizada, que se realiza con campesinos y campesinas en torno a temas que son de su interés hacia el logro de un propósito fundamental que es vivir bien en el campo. Es así como los temas van desde asuntos relacionados con la práctica cotidiana de producir alimentos para la familia pero también para el mercado, hasta aquellos que tienen que ver con lo social como es lo organizativo, lo político y lo identitario. Dado que la Agroecología como ciencia y como opción política recoge este propósito de la Escuela Campesina, se decidió que fuera éste el eje transversal, configurando así la Escuela Campesina de Agroecología.

Si bien la Corporación CEAM ha estado acompañando estos procesos formativos con responsabilidad y cuenta con personas que tienen herramientas pedagógicas y conceptuales, consideramos que es preciso mejorar la propuesta para que el impacto sea mayor y la Escuela Campesina pueda contribuir de manera significativa a generar otras opciones, otros caminos, pero especialmente a motivar reflexiones en torno a las transformaciones del territorio, sus impactos y posibles soluciones desde apuestas que cuestionen el modelo extractivista, desarrollista, económico y globalizador.

### **Antecedentes teóricos**

Hablaremos en este apartado de un campo de la educación no formal que ha sido llamado el extensionismo rural, por ser este un tema central que es cuestionado en nuestra tesis, en tanto constituye una de las prácticas que queremos transformar.

Al parecer, de acuerdo con Bevilaqua (2009) el extensionismo rural surge desde el siglo XVIII como una estrategia educativa dirigida a los campesinos, a través de la cual se promueve la modernización de la agricultura en Europa y Estados Unidos, la misma que fue preámbulo indispensable para la revolución industrial.

La modernización de la agricultura, entendida como la integración de los sectores agrícolas, industriales, financieros, comerciales y de servicios, promovió modificaciones progresivas en la base tecnológica productiva y en las relaciones sociales de producción, que pueden resumirse en la ampliación del uso de máquinas e insumos modernos, en la intensificación de la migración rural, en la expansión de las relaciones de trabajo asalariado, en el estrechamiento de los vínculos de dependencia entre los agricultores y los sectores capitalistas” (Bevilaqua, 2009).

Fue así como se diseñaron programas de extensión rural y se implementaron escuelas de formación para campesinos que se capacitaron con el propósito de regresar a sus comunidades a cumplir con la tarea de modernizar la agricultura. “Entonces, se volvían necesarias las medidas para la institucionalización de servicios de extensión, con el propósito de llevar al hombre rural y su familia los resultados de las investigaciones obtenidas en las universidades y centros de investigación. Mientras tanto, el principal problema enfrentado por los técnicos extensionistas era convencer a los agricultores de que incorporaran nuevos conocimientos y tecnologías en los procesos productivos de las unidades de producción” (Bevilaqua, 2009). Sin embargo, a pesar de toda la inversión realizada para cumplir con este propósito modernizador del campo, los agricultores adultos se resistían a incorporar los cambios propuestos, por lo que la estrategia formativa se dirigió hacia los jóvenes rurales, quienes según Bevilaqua (2009), fueron utilizados como puente para convencer a sus padres y familiares adultos a hacer estas transformaciones.

Siguiendo con Bevilaqua (2009), del primer mundo, la extensión rural pasa a América Latina a finales de la década de 1940, con apoyo de numerosas instituciones del nivel mundial, con un propósito similar: modernizar el campo a partir de la denominada “Revolución Verde”, que pretendía “crear una conciencia mundial sobre la existencia de una crisis alimentaria y la necesidad de promoción del desarrollo protagonizado por la juventud rural, para garantizar un futuro desarrollado y sin hambre”

En Colombia, este fenómeno se evidencia con la aparición del programa DRI Desarrollo Rural Integrado el cual fue adoptado en el año 1976 bajo el gobierno de Alfonso López

Michelsen y con el auspicio y orientación del Banco Mundial, “sobre la base del reconocimiento de que el sector tradicional del agro colombiano generaba la mayor parte de los productos de consumo directo y, a la vez, presentaba los más altos índices de pobreza” (NU. CEPAL, PNUD, 1995, p.70). Se instaura entonces este programa como componente productivo del Plan Nacional de Alimentación y Nutrición con el objetivo de contribuir al fortalecimiento de la capacidad productiva de la economía campesina para aumentar la oferta de alimentos básicos y elevar el ingreso de las familias campesinas. De acuerdo con NU. CEPAL, PNUD (1995), en ese entonces la población campesina colombiana representaba el 35% del total y se caracterizaba por la aplicación de métodos tradicionales de producción, un bajo nivel de productividad, una deficiente vinculación al mercado y un difícil acceso a los servicios básicos del Estado. Todo ello contribuía a reproducir la pobreza rural, lo que motivaba a la población campesina a migrar hacia las ciudades, afectando el abastecimiento de alimentos. Con este panorama, la misión del DRI fue modernizar el campo, proveerlo de la infraestructura necesaria para que fuera competitivo, ofrecer capacitación a los campesinos para que cambiaran sus prácticas tradicionales, facilitar el acceso a crédito y otorgar subsidios para la incorporación de tecnologías que ayudaran a aumentar la productividad.

Entre enero de 1984 y septiembre de 1985 el Centro de Investigaciones Económicas de la Universidad de Antioquia hizo una evaluación del Programa DRI en el Oriente Antioqueño, el cual es citado por NU. CEPAL, PNUD (1995), del que se extraen las siguientes ideas: el DRI se implementó en esta subregión entre los años 1976-78 en un momento en que el tamaño de los predios en promedio había aumentado como consecuencia de la bonanza cafetera. Sin embargo entre 1977 y 1984 el tamaño de las fincas susceptibles de ser beneficiarias de este programa disminuyó de manera importante pasando de 5,2 a 4,7 hectáreas en promedio, lo que revelaba un alto grado de concentración de la tierra. La forma predominante de tenencia de la tierra para esta época era la aparcería, que se hizo más común en 1975 y alcanzó un alto nivel en 1982 – 1984, fenómeno que se relacionaba con el traspaso de tierras de campesinos con excedentes a los que no tenían tierra suficiente y se conocía como aparcería entre campesinos o entre iguales. En cuanto a la estructura productiva, según el mismo autor, se determinó que la papa era uno de los cultivos más importantes, especialmente en la zona Páramo donde su producción se redujo

y en Rionegro y Guarne, donde prácticamente se dejó de producir, mientras en el Carmen de Viboral, El Peñol, Santuario y San Vicente aumentó su cultivo en forma sostenida. Los otros productos importantes en la región eran el fríjol y el maíz en monocultivo o en asocio, principalmente en Marinilla, San Vicente y Santuario cuyas áreas aumentaron con la financiación del DRI. Los rendimientos de estos cultivos (papa, maíz y fríjol) casi se duplicaron con los nuevos paquetes tecnológicos adoptados. Un aumento similar se presentó en otros cultivos como las hortalizas cultivadas en Marinilla y sus alrededores así como en la caña, plátano y café de zonas más templadas como Bosques y Embalses.

La evaluación concluye que en este período el ingreso de los campesinos aumentó en razón de la implementación del programa DRI, especialmente por el crédito y la asistencia técnica, componentes que facilitaron la adopción de nuevas tecnologías, sin embargo cabe señalar dos aspectos que plantea el informe; el primero de ellos se refiere a que la adopción de las nuevas tecnologías se logró en mayor medida por los campesinos con más capacidad de capital y por tanto de endeudamiento lo que se relacionaba directamente con una mayor apertura al cambio, lo que significó el aumento de la brecha entre ricos y pobres. De otro lado, el informe concluye como una de las grandes debilidades del programa, el sentido asistencialista y nada precursor de la democracia rural.

Es así como lo que menos hizo el DRI fue fortalecer las capacidades de la gente a nivel asociativo, organizativo, social y político, siendo su énfasis el aumento de la productividad.

Si bien los documentos oficiales del DRI, no mencionan específicamente la “Revolución Verde”, se sabe que este programa fue el mecanismo utilizado por el Banco Mundial y sus aliados para instaurar y expandir lo que también se ha denominado como la “modernización del campo”.

De acuerdo con Escobar (1998), un objetivo claro del DRI era llevar la Revolución Verde a los pequeños agricultores para convertirlos en empresarios al estilo de los agricultores comerciales, solo que en menor escala. Señala este autor que “la adopción de paquetes tecnológicos por los agricultores campesinos se veía impedida por varios “obstáculos” como el alto costo de los insumos en contraposición con los bajos precios y las deficientes condiciones de mercadeo de los productos campesinos, el tamaño

insuficiente de las parcelas, el bajo nivel educativo y el “atraso cultural”. Además, a finales de los años ochenta los planificadores empezaron a darse cuenta de que los paquetes tecnológicos estaban indebidamente dirigidos hacia la maximización de la productividad biológica de los cultivos (mediante el uso de fertilizantes, semillas mejoradas y similares), sin atender al potencial para los incrementos en áreas como recursos naturales, capacidad de inversión y rentabilidad de la economía campesina. Estos factores se tuvieron en cuenta para el lanzamiento de la tercera fase del DRI como componente central del programa de Desarrollo Integral Campesino (1988-1993) de la administración del presidente Virgilio Barco, el cual consideraba al cambio tecnológico como la piedra angular de una estrategia de fortalecimiento de la producción. Lo que interesaba entonces era la modernización de las prácticas campesinas a través de su capitalización simbólica y económica, y pese a que el DRI incluyó desde sus comienzos un componente de participación, la toma de decisiones y el control de los recursos permanecieron en el nivel central, convirtiendo así en insignificante la participación local.

Hasta este momento, e incluso en nuestros días, el esquema de participación había sido más **una imposición utilitaria** que una estrategia para fortalecer a las comunidades locales. Como lo expresa Escobar (1998), se suponía que la participación podía aprenderse y efectuarse mediante técnicas administrativas derivadas de conceptos académicos. Como la mayoría de las otras instituciones del desarrollo, el DRI entendía la participación como un problema burocrático que la institución debía resolver y no como un proceso rodeado de complejas cuestiones políticas, culturales y epistemológicas.

Con la descentralización desatada a finales de los años 80 en Colombia, se dio apertura a espacios de participación de los campesinos en políticas como las del DRI, lo que comenzó a generar procesos sociales de alguna importancia. En particular, la promoción de procesos autogestionarios, mediante una combinación de esfuerzos organizativos comunitarios permitió una participación más significativa de los campesinos en el diagnóstico, la planeación y la asignación de recursos para los proyectos concretos contemplados en el Programa. En teoría, dentro del DRI eran el municipio y la comunidad de beneficiarios los que constituían la unidad básica para la planeación del desarrollo rural (DNP/UEA, 1988). Pero también resulta claro que el interés del gobierno en la reestructuración del aparato

estatal no es en realidad la autonomía de las comunidades locales y regionales, sino más bien, como lo señalan Fajardo, Errázuriz y Balcázar, (citados por Escobar, 1998) “la apertura de nuevos espacios para el capital, una solución para la crisis fiscal y la creación de nuevas condiciones para el manejo de los conflictos sociales y políticos generados por el patrón del desarrollo”

Es evidente, de acuerdo con estudios recientes, como la Misión Rural Para La Transformación Del Campo realizado en 2014 Ocampo (2014) que los campesinos y trabajadores rurales siguen siendo pobres, lo que lleva a concluir que programas gubernamentales del orden nacional e internacional como el DRI, no produjeron cambios significativos en la realidad de los territorios rurales de Colombia, en la medida en que la mayoría de los recursos financieros, tecnológicos e intelectuales destinados a la política agraria se han dirigido hacia el sector capitalista moderno.

Esto se explica en parte por el afán de los gobiernos de supeditar la agricultura campesina a las exigencias de la agricultura comercial, cuando se trata de dos asuntos diferentes que por lo tanto requieren un tratamiento diferencial. Políticamente, el DRI buscaba mejorar la vida campesina y las condiciones de producción sin tocar temas de fondo como la tenencia de la tierra, como si el mercado tuviera la capacidad de resolverlo todo.

En este contexto histórico que acabamos de mencionar, bajo este modelo de educación rural denominado extensionismo, fuimos formadas en la universidad, con el propósito de agenciar esta forma de hacer en lo rural hacia la modernización del campo, como profesionales del sector agrario. Así comenzó a ejercer su profesión como ingeniera agrónoma Doris Suaza, co-autora de esta investigación, quien mas adelante, a partir de reflexiones sobre su propia experiencia, hará cambios sustanciales en la Secretaría de Agricultura y Ambiente de Marinilla como veremos a continuación.

### **La Escuela Campesina de Marinilla**

El 12 de diciembre de 1992 el Concejo Municipal de Marinilla mediante el Acuerdo Nro. 16 creó la Unidad Municipal de Asistencia Técnica Agropecuaria UMATA, en atención a la directiva del Ministerio de Agricultura en el marco de la política de descentralización administrativa del país, hecho que además coincidió con la finalización de la última fase del programa DRI en Colombia. La UMATA de Marinilla comienza su operación en enero de 1993 siguiendo las orientaciones del Sistema Nacional de Transferencia de Tecnología Agropecuaria SINTAP. Fue así como sus actividades se centraron en la asistencia técnica y transferencia de tecnología a través de asesorías individualizadas, eventos de extensión ocasionales y parcelas demostrativas cuyo principal objetivo tenía que ver con la implementación de la denominada Revolución Verde en un territorio que fue modelo y ejemplo en el país para su instauración, lo cual, como se analizó en la sección anterior, poco o nada contribuyó a mejorar las condiciones de la agricultura campesina. El trabajo así concebido, encarnaba un enfoque asistencialista que mostró rápidamente sus limitaciones y que empezó a ser cuestionado por el equipo de trabajo de la UMATA, liderado por Doris Elena Suaza Suescún.

En 1996, la UMATA de Marinilla se transforma en Secretaría de Agricultura y Ambiente, SAYA, concretando un cambio significativo de la visión y del método de trabajo, fundamentalmente en lo que significaba asumir propuestas de desarrollo local que superaran el asistencialismo encarnado en la normatividad que regía el sistema de asistencia técnica y transferencia de tecnología, cambio que da paso a la construcción de propuestas de educación integral y de investigación participativa, potenciando la participación activa de la comunidad, la organización y la gestión como procesos de articulación de la acción de la SAYA y de la comunidad campesina.

En este proceso de transición, el año 1998 representa el momento en que se producen cambios sustanciales en el modelo de actuación, proceso que se ve enriquecido en particular, por la alianza que se establece con la Corporación LA CEIBA, una ONG de amplia trayectoria en el acompañamiento a procesos de desarrollo campesino y de educación. Así se inicia un proceso de reformulación de sus propuestas, a partir de una reflexión colectiva y crítica frente al modelo de desarrollo y en particular al modelo de asistencia técnica y extensión rural que se deriva de allí. Esto permitió que la SAYA

transformara su accionar y orientara su trabajo hacia una propuesta basada en la participación y la construcción colectiva de conocimientos. En este marco, se formuló un plan estratégico con tres proyectos centrales: 1) Declaratoria e implementación del Distrito Agrario, 2) Escuela Campesina para la formación de promotores de un Desarrollo Sostenible y 3) Manejo Sostenible de los Recursos Naturales. Si bien estos proyectos siempre estuvieron articulados en un solo eje, nos centraremos en el análisis de la Escuela Campesina.

En 1999 con el propósito de poner en marcha el Distrito Agrario de Marinilla, creado en 1998 como una figura de ordenamiento territorial que buscaba proteger al campesinado y la agricultura familiar campesina, la SAYA hizo un convenio con la Corporación LA CEIBA para realizar la primera Escuela Campesina a través de la cual se formaron 30 promotores/as campesinos/as que fueron seleccionados de acuerdo con unos criterios previamente definidos, como por ejemplo el reconocimiento que tuvieran dentro de su comunidad, una positiva disposición al cambio, capacidad de interlocución con la comunidad, respeto por el trabajo comunitario.

Esta escuela lo fue no solo para los campesinos y campesinas participantes, sino también y muy especialmente para el equipo técnico de la SAYA, que asumió el reto de transformar su modo de trabajar con las comunidades campesinas. Esto fue posible a partir de la discusión y puesta en marcha de principios metodológicos que orientaron su trabajo con las comunidades, los cuales constituyeron el rasgo distintivo de su gestión en los años venideros. Fueron reivindicados principios como *el diálogo de saberes* mediante el cual las personas participan abiertamente desde los conocimientos y actitudes que poseen, sin imponer formas y estilos de trabajo; *la valoración del saber tradicional*, es decir rescatando el conocimiento ancestral y nativo de las comunidades el cual constituye un patrimonio histórico transmitido por generaciones; *aprender haciendo*, en la perspectiva de construir sujetos activos en el proceso de aprendizaje; *el pacto de intereses* buscando fomentar un proceso de concertación entre agricultores y técnicos dirigido a atender las necesidades y expectativas en función de propuestas que tengan en cuenta intereses tanto por la producción como por la economía, la conservación, la educación y la organización.

Igualmente la Escuela Campesina buscaba garantizar el efecto multiplicador, es decir

que los conocimientos y las prácticas desarrolladas posibilitaran realmente el logro de la estrategia de Campesino a Campesino en torno a lo que fue siempre el eje central de la Escuela, cual fue la reconversión agroecológica en contraposición con la Revolución Verde, cuyas consecuencias negativas fueron identificadas conjuntamente con los escuelantes. Dado el éxito de esta primera Escuela, evidenciado en cambios significativos en las familias y fincas de los participantes, se continuó con este proyecto en los años sucesivos, siendo todavía vigente en la época actual, con 19 cohortes a la fecha.

En el año 2006, a través de un convenio realizado entre la Secretaría de Agricultura y Ambiente de Marinilla y la Universidad Católica de Oriente con el apoyo financiero de la Fundación “Dividendo por Colombia”, “la Fundación Fraternidad Medellín”, la “Fundación Suramericana” y la “Fundación Bancolombia” se hizo la sistematización de la Escuela Campesina de Marinilla que en ese entonces llevaba 7 años. Este trabajo fue coordinado por el Grupo SER de la Universidad Católica de Oriente y las principales conclusiones de esta investigación se enuncian a continuación:

La Escuela Campesina es una búsqueda de construcción de una formación pertinente a las necesidades de la región con orientación a dar respuestas efectivas a los habitantes de Marinilla. La pedagogía de aprender haciendo y el diálogo intergeneracional ha posibilitado que quienes asisten a la Escuela Campesina se sienten partícipes de la misma, y sienten que sus opiniones, saberes tradicionales y conceptos son tenidos en cuenta y que éstos se comparten haciendo más enriquecedor el proceso.

La responsabilidad, dirección, planeación y visión que le ha dado la SAYA al proceso de Escuela Campesina ha permitido que el concepto de Distrito Agrario no se quede en letra muerta.

El impulso dado por la Escuela Campesina al cambio de mentalidad de mucha parte de la población rural en el uso de químicos y venenos, por una propuesta más amigable con el medio ambiente y las personas.

La Escuela Campesina puede garantizarse en el transcurso del tiempo por la responsabilidad que ha despertado en sus participantes, los cuales estarían en condición de darle continuidad sin que haya dependencia de los funcionarios de

la SAYA.

Algunas personas que han pasado por la Escuela Campesina y que se han consolidado como líderes pueden estar en condición de seguir replicando los conceptos adquiridos en otros contextos y comunidades.

Aunque hay conocimiento de inquietudes semejantes en otros sectores del país, ninguno de ellos ha tenido la fortaleza de estar respaldado por la comunidad y los entes administrativos locales.

Tiene un elemento agregado y valioso y es la aspiración de fortalecer cada vez más la articulación con el sistema educativo formal.

El enfoque seguido por la Escuela Campesina ha permitido transformar el papel de la unidad familiar como eje del cambio, interrelacionado con los componentes de la finca como un sistema.

En este proceso se han formado varios grupos de personas, hombres y mujeres, siendo más significativa la participación de la mujer.

Se han creado asociaciones campesinas como producto de la Escuela Campesina (Valencia, García & Arias, 2007).

Dada la relevancia que ha tenido el proceso formativo de Las Escuelas Campesinas en el Oriente Antioqueño para la Corporación CEAM, es que consideramos pertinente ahora en el presente, seguir ahondando sobre las reflexiones en torno a esta propuesta. Si bien reconocemos su importancia que ha sido ya demostrada, creemos pertinente seguirla revisando a luz de nuevos conceptos y reflexiones devenidas de los aprendizajes que han ido llegando a nuestras vidas y a nuestra formación profesional. Por lo tanto, no nos cansamos de seguir pensando en construir una propuesta cada vez mas apropiada a las realidades de los contextos, pero además mas cuestionada por las mismas familias campesinas que pasaron por esta escuela y que nos quieren dar sus aportes.

En esta sección de nuestro trabajo se hace mención a varios asuntos relacionados con el problema de investigación, haciendo una reflexión crítica al modelo educativo rural en Colombia, que ha demostrado ser poco pertinente, que motiva la migración en lugar del arraigo al territorio. De igual manera se hace un análisis de la extensión rural como proceso formativo cuyo objetivo central ha sido la modernización del campo y la instauración de un modelo capitalista de agricultura que de igual modo, poco contribuye al bienestar de la población campesina y al afianzamiento de sus raíces. Toda vez que la corporación CEAM ha emprendido en el territorio del Oriente Antioqueño una propuesta de educación con perspectiva crítica, este trabajo busca contribuir a mejorarla por lo cual se hizo un recorrido por algunos conceptos fundamentales que sustentan este trabajo y otros que consideramos deben empezarse a estudiar, ya que pueden llegar a ser pilares esenciales para este nuevo proceso.

### **La educación desde diferentes miradas**

Etimológicamente educación proviene del latín “educare” que significa instruir o formar. Freire (1971), uno de los autores de cuya fuente se alimenta el presente trabajo, sostiene que “la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo”. Según Freire (1971) la educación es un arma vital para la liberación del pueblo y la transformación de la sociedad y por ello adquiere una connotación ideológica y política claramente definida. Debe ser una empresa para la liberación o caer irremediabilmente en su contrario, la domesticación y la dominación. En la concepción Freireana la educación ocupa el papel central del proceso de concientización - liberación. La educación es el instrumento por excelencia tanto para la opresión como para la liberación.

En el primer caso, es decir como instrumento para la opresión, se trata de lo que Freire (1971) denomina “Educación Bancaria”, porque considera al educando como un recipiente, como un banco donde se depositan los conocimientos. Este pensamiento fue el que se

aplicó por las instituciones que promovieron la Revolución Verde: los campesinos eran considerados seres vacíos, carentes de conocimiento y bastaba llenarlos con información y entrenarlos para que apropiaran el modelo.

En el segundo caso, la educación “Liberadora”, “Problematizadora” es aquella que parte del carácter histórico del ser humano como ser inconcluso que debe realizarse dentro de una situación histórica que debe ser transformada a través de la praxis y la acción de personas que son simultáneamente educadores y educandos. La educación para Freire es un canto de amor, de coraje hacia la realidad que no teme y que más bien busca transformar con espíritu comprometido y fraternal. Por ello la educación es diálogo, comunicación entre los seres humanos, que no se da en el vacío sino en situaciones concretas de orden social, económico y político. He aquí uno de los pilares fundamentales de este trabajo que busca proponer otra manera de hacer la educación en el medio rural para transformar una realidad que ha venido expulsando a su población nativa.

La educación “popular” hace referencia a aquellos procesos político-pedagógicos que buscan superar las relaciones de dominación, opresión, discriminación, explotación, inequidad y exclusión. Visto positivamente, se refiere a todos los procesos educativos que buscan construir relaciones equitativas y justas, respetuosas de la diversidad y de la igualdad de derechos entre las personas (Jara, 2010).

La educación popular es una corriente educativa que se caracteriza por ser a la vez un fenómeno sociocultural y una concepción de educación. Como fenómeno sociocultural, la educación popular hace referencia a una multitud de prácticas educativas diversas: formales, no formales e informales, con una intencionalidad transformadora común. Como concepción educativa, apunta a la construcción de un nuevo paradigma educacional, que confronta el modelo dominante capitalista de una educación autoritaria, principalmente escolarizada y que disocia la teoría de la práctica. En el caso de esta investigación, se cuestionan los modelos de extensión rural a través de los cuales se ha promovido un desarrollo rural que ha demostrado ser insustentable.

La Educación Popular se sustenta en principios ético-políticos que apuestan a la construcción de relaciones humanas equitativas y justas en los distintos ámbitos de la vida. Se basa también en una pedagogía crítica y creadora que apuesta por el desarrollo pleno de las capacidades cognitivas, psicomotoras, comunicativas y emocionales en las personas.

Esta ha sido con frecuencia considerada solamente como una modalidad de educación o una propuesta didáctica basada en la aplicación de métodos y técnicas activas y participativas. Sin embargo, por sus apuestas políticas y pedagógicas, la diversidad y riqueza de experiencias, y la extensa bibliografía producida en torno a ella, también es considerada como una *corriente educativa*, un campo teórico-práctico complejo y coherente que puede incluir diversas modalidades posibles y abarcar múltiples niveles de prácticas educativas (comunitarias, grupales, formales, no formales, con personas adultas, con niños, niñas y jóvenes, etc.) (Jara, 2010).

En todo caso, si bien la educación es un factor que influye de manera directa en la construcción de una mejor sociedad, no se le puede atribuir toda la responsabilidad en la transformación de la misma. Como plantea Mejía (2014) “la educación popular es hoy una propuesta educativa, con un acumulado propio que la saca de la acción intencionada en grupos sociales populares para convertirla en una actuación intencionadamente política en la sociedad para transformar y proponer alternativas educativas y sociales desde los intereses de los grupos populares, evitando caer en el utopismo educativo y pedagógico que cree que solo cambiando su educación se transforma la sociedad y hace conciencia de que si no cambia la educación, será imposible transformar la sociedad”.

Este planteamiento nos pone en el lugar de la realidad, toda vez que hemos creído que la educación será la salvadora del mundo y demandamos de ella mas de la cuenta. Esto significa que se requieren cambios estructurales, que por supuesto pasan también por la educación, para construir una sociedad justa, equitativa, humana.

En cuanto a la educación rural, ésta tiene una larga historia en Colombia, encontrando datos desde el siglo XVII, cuando muchos de los gobernantes y personas influyentes en el país, se estaban pensando en la educación para los pobladores del campo, con un destacado énfasis en los temas agrícolas. En este sentido se hicieron muchos esfuerzos después de 1870.

En 1874 el estado de Cundinamarca estableció la primera escuela agraria; este esfuerzo fue seguido por varios Estados que, después de que apareció el decreto 636 de 1878, intentaron abrir escuelas de enseñanza agrícola a lo largo y ancho

del país.

A comienzos del siglo XX hubo discusiones sobre si la enseñanza agrícola debía depender del ministerio de instrucción pública o del ministerio de agricultura, el cual fue creado en 1913 por Rafael Uribe Uribe. Gabriel Ancizar intentaba ofrecer una salida a este debate en 1916, cuando planteaba que las escuelas de agricultura debían producir tres tipos de trabajadores del campo: buenos peones o capataces, buenos administradores o mayordomos y buenos hombres de ciencia o de laboratorio que sirvieran para formar el cuerpo de profesores agrícolas (González, 2001, p.89).

Se observa así que la educación rural fue inicialmente pensada para impartir a las familias campesinas que trabajaban la tierra la idea de modernización del campo que se estaba empezando a incorporar desde las políticas del estado.

Sin embargo y pese a los esfuerzos de algunos:

En términos generales, entre 1870 y 1930, la educación agrícola en el país, ya fuera a nivel elemental, medio, superior o práctico, nunca logró despegar y consolidarse. Varias de las escuelas creadas por decreto nunca abrieron, otras se cerraron cuando los instructores extranjeros se fueron y otras dejaron de funcionar por falta de recursos (González, 2001, p.90).

Según González (2001) en esfuerzos posteriores hacia el siglo XIX se crean desde el Ministerio De Agricultura las primeras granjas experimentales y centros de investigación en Colombia, los cuales buscaban desarrollar variedades de semillas, mejoramiento de razas, incorporación de técnicas y prácticas para ser aplicadas luego en la zona rural del país, pero estas escuelas fracasaron ya que no lograron permear la forma de trabajo en el campo y las formas de tenencia de la tierra bajo sistemas feudales y de ganaderías extensivas, no permitieron que ello se diera. Esto significó para el país un fracaso en el desarrollo agrícola.

Es decir, no hubo engranaje entre el imaginario de desarrollo impuesto desde el Estado, las formas de apropiar las técnicas que se estaban usando (extensión) y la atención de las

personas por estas nuevas ideas. Muchas razones tuvieron que generar este resultado, pero la idea de modernizar el campo con la estrategia de extensión rural como bandera, fracasó y posteriormente, hacia los años 60 y 70, era más evidente que las pequeñas familias campesinas y su agricultura, contribuía con más del 50% de la producción de alimentos en la región y que ese papel no iba a cambiar en el futuro inmediato.

Cuenta González (2001) que en 1926 apareció una ley de fomento para el sector que buscaba impulsar la modernización a través de la educación y la investigación y a partir de ahí se dio en el país un desarrollo institucional bastante significativo del sector agropecuario.

Este impulso de modernización de la agricultura llevó a que en los años 40 se creara la primera facultad de agronomía del país: “al parecer los agricultores ya comenzaban a generar una demanda por este tipo de servicios” (González, 2001, p.93)

Lo anterior marcó un auge en la educación agrícola. Muchos de los programas que el Estado promovió iban acompañados de créditos y asistencia técnica. Es a partir de allí que se empieza a consolidar en el país, un modelo de modernización del campo a través de la extensión rural proporcionada por los profesionales agropecuarios los cuales fueron formados en universidades con el mismo fin. Finalmente, para los años 60 el programa de Desarrollo Rural Integrado DRI, tenía la fuerza suficiente para expandirse por gran parte de los territorios rurales del país, entre ellos, el Oriente Antioqueño. Es así como se muestra el panorama que hasta hoy se vive con respecto a los procesos de formación a familias campesinas, con los impactos que ya hemos mencionado en el presente trabajo.

Siendo la extensión rural una forma de educación catalogada en lo que se ha llamado la Educación No Formal, constituye motivo de reflexión de este trabajo, lo que la Corporación CEAM y nosotras como integrantes de ella, hemos venido haciendo con las comunidades rurales a lo largo de nuestra historia. Si bien nuestra intención ha sido contribuir a la formación de la población campesina hacia un modelo de agricultura sustentable con una propuesta alternativa al desarrollo, hemos actuado como extensionistas de un conocimiento que debería ser construido participativamente.

De manera reflexiva sentimos que nos ha faltado enmarcar nuestra propuesta educativa en un asunto de carácter más bien político, como lo plantea la Educación Popular, pues el hecho de priorizar en lo productivo-económico, hace que nos perdamos en lo realmente

estructural: la transformación de la sociedad a partir de las propias reflexiones para la construcción de una visión que va más allá del trabajo en las fincas.

### Un acercamiento al concepto de Desarrollo

*“La ideología que pretendía justificar la colonización como una cruzada de redención, revelaba precisamente la convicción de que el único camino hacia la salvación era el trazado por la sociedad occidental”*

*Este es un proyecto sustitutivo, en todos los casos; el futuro está en otra parte, en cualquier parte, menos aquí mismo, en esa realidad concreta”*  
(Bonfil Batalla, 1989)

El concepto de Desarrollo empieza a tomar gran fuerza para los países de América Latina a mediados del siglo XX (1949) cuando el presidente de los Estados Unidos, Harry Truman pronunció su discurso sobre el **subdesarrollo**, desencadenando fuertes consecuencias que aún en la actualidad estamos viviendo. “El carácter generalizante e indiferenciado del término con connotaciones metafóricas, involucraba en sus condiciones económicas, sociales y culturales a más de 2.000 millones de personas. La difusión por las agencias de información y la absorción acrítica por las instituciones académicas, investigadores y políticos, instaló la temática como contracara de lo que deberíamos aspirar, como horizonte posible, el desarrollo” (Buffa, s.f).

Para el presente trabajo de investigación el concepto de Desarrollo es de especial relevancia, ya que el accionar de muchas entidades y corporaciones en el Oriente Antioqueño, entre ellas CEAM, esperamos contribuir al desarrollo sostenible del territorio como al buen vivir de sus pobladores.

En este caminar hemos encontrado realidades que nos desconciertan, ya que el Desarrollo al que le apuesta el Estado va en contravía del que soñamos para la región. Sin embargo, frente a esta realidad, tenemos que aceptar que es a partir de políticas, planes y

programas gubernamentales, que muchas entidades gestionamos recursos y de esta manera hacemos nuestro trabajo. Estamos completamente inmersos en este modelo de desarrollo, que aunque criticamos, reproducimos. No somos incautos frente a esta situación, pero hemos encontrado que a pesar de replicar muchas de las políticas del sistema, también hemos podido generar propuestas alternativas. A veces suena contradictorio y en algunas ocasiones queda la sensación de que le hacemos la tarea a las instituciones estatales; pero en otras ocasiones, logramos construir procesos más autónomos con las comunidades campesinas y en trabajo conjunto con movimientos sociales de la región.

Sin embargo, nos encontramos cruzando una línea muy delgada que fácilmente puede llevar a que las organizaciones y movimientos de carácter no gubernamental, parecieran ser actores confusos, sin criterio claro frente a nuestra apuesta. Uno de los asuntos que hemos reflexionado es que la búsqueda debe orientarse hacia la construcción de nuevos caminos para generar alternativas al Desarrollo, labor que se viene realizando no solamente en nuestra región, sino en el mundo. Es un caminar en contra de la corriente, pero con la convicción de que a partir de apuestas locales y comunitarias, se puede contribuir a este gran sueño.

En los últimos años las reflexiones y propuestas que vienen construyendo muchos actores de América Latina sugieren la búsqueda de estrategias que permitan develar alternativas construidas participativamente, a partir de conceptos como el **“buen vivir”**, que consideramos, podría acercarse un poco más a esa concepción de Desarrollo que estamos tratando de replantear. Estamos en el camino, aún con muy poco recorrido.

Creemos que partir de procesos formativos alternativos se generan no solamente reflexiones, sino acciones concretas con las comunidades campesinas, lo que seguramente redundará en aportes a su Buen vivir, concepto que será abordado más adelante.

La mirada no homogenizadora, no globalizadora, es la que proponemos introducir a las discusiones, la posibilidad de que otros y otras se piensen, se sueñen, tomen decisiones.

Vemos una diferencia importante cuando se quieren manifestar las diferencias en cuanto al concepto de Desarrollo se hace referencia y claramente lo expresa Bonfil (1989):

La presencia de dos civilizaciones distintas implica la existencia de proyectos

históricos diferentes. No se trata simplemente de propuestas alternativas dentro del marco de una civilización común, propuestas que podrían alterar en muchos órdenes la realidad actual... Se trata en cambio de proyectos diferentes, que descansan en formas distintas de concebir el mundo, la naturaleza, la sociedad y el hombre; que postulan diferentes jerarquías de valores; que no tienen las mismas aspiraciones ni entienden de la misma manera lo que significa la realización plena del ser humano; son proyectos que expresan dos sentidos de trascendencia que son únicos, y por lo tanto, diferentes. (p.102)

No aceptar el Desarrollo como rutina es una necesidad vital para nosotros, los del mundo dependiente, porque en ello se juegan la autonomía, la personalidad y la cultura, las bases productivas y la visión del mundo que nos ha dado el hábito de vida como seres humanos y pueblos dignos de respeto y de un mejor futuro.

Por ser el Desarrollo un ideal de tanta relevancia para esta sociedad actual, capitalista y moderna, encontramos que gran variedad de autores han trabajado este concepto, con miradas desde diversas disciplinas; vamos a retomar algunas ideas relacionadas pero en el contexto latinoamericano ya que es el objeto de nuestro interés y dado que esta región del mundo es una de las que más ha sido influenciada por todo lo que traído el discurso del Desarrollo en las políticas mundiales, nacionales y locales.

Entre 1759 (Wolff) y 1859 (Darwin), el Desarrollo evolucionó de una noción de transformación que supone un avance hacia la forma *apropiada* de ser a una concepción de cambio que implica encaminarse hacia una forma *cada vez más perfecta*. Durante este período, evolución y desarrollo llegaron a emplearse como términos intercambiables entre los científicos. Unas décadas más tarde, se abrieron todas las posibilidades al sujeto humano, autor de su propio desarrollo, emancipado del designio divino.

El Desarrollo se convirtió en la categoría central del trabajo de Marx: lo mostró como un proceso histórico que se desenvuelve con el mismo carácter necesario de las leyes naturales. Tanto el concepto hegeliano de historia como el concepto darwinista de evolución se entrelazaron en el Desarrollo, reforzados con el aura científica de Marx. (Esteva,1998).

Para dos terceras partes de la gente en el mundo, sin embargo, este significado positivo de la palabra ‘desarrollo’ -profundamente enraizado tras dos siglos de construcción social- es un recordatorio de *lo que no son*. Les recuerda una condición indeseable e indigna. Para escapar de ella, necesitan hacerse esclavos de las experiencias y sueños de otros.

El Desarrollo, que sufrió la más dramática y grotesca metamorfosis de su historia en manos de Truman, se empobreció aún más en las manos de sus primeros promotores, que lo redujeron a crecimiento económico. Para ellos, el Desarrollo consistía simplemente en el crecimiento del ingreso por persona en las áreas económicamente subdesarrolladas. Esta fue la meta propuesta por Lewis en 1944 e insinuada por la Carta de Naciones Unidas en 1947. En palabras de Escobar (1998) “La realidad, en resumen, había sido colonizada por el discurso del Desarrollo” “Pensar el Desarrollo en términos del discurso permite concentrarse en la dominación y a la vez, explorar más productivamente las condiciones de posibilidad y los efectos más penetrantes del Desarrollo” (p.22-23)

El discurso del Desarrollo se convirtió en la bandera de muchos países, especialmente los clasificados como países del Tercer Mundo, pues en este afán por la modernidad, nadie quería quedarse atrás. Escobar (1998), plantea claramente la posición de los gobernantes de aquellos países frente a esta tarea:

Ver el Desarrollo como discurso producido históricamente implica examinar las razones que tuvieron tantos países para comenzar a considerarse subdesarrollados a comienzos de la segunda posguerra, cómo “desarrollarse” se convirtió para ellos en problema fundamental y cómo, por último, se embarcaron en la tarea de “des-subdesarrollarse” sometiendo sus sociedades a intervenciones cada vez más sistemáticas, detalladas y extensas. A medida que los expertos y políticos occidentales comenzaron a ver como problema ciertas condiciones de Asia, África y Latinoamérica –en su mayor parte lo que se percibía como pobreza y atraso– apareció un nuevo campo del pensamiento y de la experiencia llamado Desarrollo, todo lo cual desembocó en una estrategia para afrontar aquellos problemas (p.23-24).

El Desarrollo por lo tanto, ha focalizado su visión a partir del proyecto colonial – modernizador, que ha partido al mundo en dos partes: el desarrollado y el subdesarrollado.

Para darle mayor comprensión a este punto, retomamos a Escobar (1998) quien ha planteado cómo se dio la invención del Tercer Mundo a partir del discurso del presidente de Estados Unidos, Harry Truman en 1949:

Más de la mitad de la población del mundo vive en condiciones cercanas a la miseria. Su alimentación es inadecuada, es víctima de la enfermedad. Su vida económica es primitiva y está estancada. Su pobreza constituye un obstáculo y una amenaza tanto para ellos como para las áreas más prósperas. Por primera vez en la historia, la humanidad posee el conocimiento y la capacidad para aliviar el sufrimiento de estas gentes... Creo que deberíamos poner a disposición de los amantes de la paz los beneficios de nuestro acervo de conocimiento técnico para ayudarlos a lograr sus aspiraciones de una vida mejor... Lo que tenemos en mente es un programa de desarrollo basado en los conceptos del trato justo y democrático... Producir más es la clave para la paz y la prosperidad. Y la clave para producir más es una aplicación mayor y más vigorosa del conocimiento técnico y científico moderno (Truman, 1964, p.19).

Desde la mirada desarrollista, la diversidad cultural es vista como un elemento de discriminación, de diferenciación y no como un elemento enriquecedor de la interculturalidad. Es vista como la manera de clasificar el rango social que permite mayor o menor acceso a los beneficios, por ello las diferencias culturales, debido a la estructura de estratificación social.

La razón de este fenómeno se debe a que los poderes políticos que han existido en el gobierno nacional han perpetuado el sistema capitalista, occidental, sistema que solo concibe el futuro a partir del desarrollo, el progreso, la modernización, el avance como única verdad.

Es por lo anterior que, desde múltiples disciplinas y acciones del estado, se emprendieron muchas propuestas en favor de ese desarrollo que estaba incorporado en los discursos. En este sentido la educación fue una de las principales herramientas usadas para

instalar este pensamiento en la mente de toda la sociedad, la educación como instrumento homogeneizador

¿Es acaso “el desarrollo” lo que promete la escuela? ¿Nos encontramos entonces frente a una promesa incumplida? Todos los programas que son promovidos por las instituciones y especialmente por los gobiernos prometen conducirnos al desarrollo. La educación no escapa a esa promesa. La gente del campo será mejor si estudia, si produce más, si se convierte en un agroempresario, pero será aún mejor si se va para la ciudad. El Desarrollo como progreso y como crecimiento económico es la meta que nos enseñaron a buscar. Y si a eso le sumamos el abandono de la población campesina por parte del Estado, la guerra que se ensañó con este sector y la pérdida de identidad que ha sufrido el campesinado en las últimas décadas, nos encontramos ante un panorama muy desesperanzador, un campesinado en vía de extinción.

A pesar de muchas discusiones que se han venido dando especialmente a partir de los años 90's con los nuevos planteamientos de un Desarrollo alternativo en América Latina, podemos ver ejemplos de países que tuvieron un auge de gobiernos progresistas que buscando modificar las inequidades del Desarrollo neoliberal ejercido por gobernantes anteriores, plasmaron sus propias ideas en las cuales “se iniciaron distintos procesos de fortalecimiento del Estado, incluyendo un regreso de empresas estatales, y se ejecutaron planes más enérgicos y más extendidos para combatir la pobreza. El contexto del debate sobre el Desarrollo cambió sustancialmente” (Gudynas, 2011, p.33).

Este fue el caso de países como Venezuela, Brasil y Uruguay. Sin embargo, debe subrayarse que en ningún momento estos gobiernos pusieron en discusión la racionalidad del desarrollo como crecimiento económico. Quedaron por fuera discusiones como el ambiente y la interculturalidad. Ahora el desarrollo queda envuelto bajo un “nuevo ropaje” como lo menciona Gudynas (2011)

Es así como el concepto Desarrollo, es un concepto que nos limita, que nos confunde, en especial porque nace a partir de los procesos de modernización y está insertado completamente en un discurso cuya prioridad es lo económico. Por lo tanto consideramos que, así existan nuevos conceptos y propuestas alternativas al Desarrollo, no se han logrado

grandes transformaciones; realmente es la idea fuerza que tiene el crecimiento económico en la vida de las sociedades. Si esto no se modifica, no se replantea, cualquier concepto o propuesta con otro nombre, seguirá siendo más de lo mismo, solo que con un nuevo ropaje.

Frente a la mirada de las alternativas al Desarrollo, existen una gran diversidad de documentos y estudios que ponen en debate la idea del Desarrollo capitalista e imperialista. Por ello a partir de los años 70's del siglo veinte, nuevas corrientes buscaron reformular los planteamientos sociales y económicos del Desarrollo, el cual debía ser pensado para todos por igual y la distribución equitativa de la riqueza fue el punto central, lo mismo que el mejoramiento de calidad de vida. Sin embargo estas propuestas en ningún momento cuestionaron aspectos como crecimiento económico, progreso, modernización o la idea de aprovechar los recursos naturales de América Latina para ese Desarrollo.

A pesar de lo anterior, desde 1972 se había planteado un debate mundial a partir de un reporte presentado por el Massachusetts Institute Technology-MIT en el cual se plantearon "Los límites del crecimiento" el cual "...dejaba en evidencia que las tendencias de aumento de la población, el incremento de la industrialización y la contaminación, y el consumo de recursos, chocarían contra límites planetarios. El crecimiento económico perpetuo era imposible" (Gudynas, 2011, p.26)

Pero solamente hasta inicios de la década de 1980 aparecen las primeras versiones de "Desarrollo Sostenible" planteando un debate ya no por lo económico, sino por lo ambiental. "...entendido como la posibilidad de extraer o cosechar recursos renovables mientras se lo hiciera dentro de sus tasas de renovación y reproducción. A su vez, esa extracción debía estar directamente orientada a satisfacer las necesidades humanas y asegurar la calidad de vida, metas distintas al simple crecimiento" (Gudynas, 2011, p.29)

Según el informe de la Comisión de Brundtland el desarrollo sostenible "Es un proceso capaz de satisfacer las necesidades de las generaciones presentes sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras de satisfacer las suyas" (ONU, 1987). El concepto comprende las dimensiones que vinculan la eficiencia económica, la equidad social y la conservación ambiental o lo que se conoce como la triada de la sostenibilidad. Desde esa concepción, el desarrollo económico y el uso racional de los recursos naturales están indeliblemente ligados en el tiempo y en el espacio.

El Desarrollo Rural Sostenible (DRS), comparte esas premisas y destaca como elementos de importancia: el cambio social y elevación de las oportunidades de la sociedad, compatibilizando en el tiempo y en el espacio, el crecimiento y la eficiencia económica, la conservación ambiental, la calidad de vida y la equidad social, partiendo de un necesario y claro compromiso con el futuro y de la urgente solidaridad entre las generaciones. Insiste en el uso racional de los recursos naturales como elemento fundamental de cualquier estrategia de Desarrollo, no solo por su importancia para las generaciones presentes y futuras, sino porque esos recursos conforman uno de los activos más importantes de la ruralidad, la cual no se reduce al medio geográfico o físico, sino a sus dinámicas culturales, sociales, políticas y económicas influenciadas por la vida y la producción en el campo, incluida la totalidad de un territorio.

Otra dimensión necesaria en la comprensión del desarrollo rural sustentable es la territorial, entendiendo también al territorio en su más vasta comprensión, como territorio físico-ecológico y como territorio socio-cultural, dotado de simbología por efecto de la construcción colectiva de sus habitantes y por lo tanto, entendido como territorio significado, recogiendo los aportes de (Boisier 2004) .

Es de resaltar que el concepto Desarrollo Sostenible intenta hacer una reconciliación entre los dos aspectos relevantes del desarrollo: crecimiento y conservación. “Se vuelve a sostener que el desarrollo implica crecimiento económico, y para lograr eso, la conservación de los recursos naturales pasa a ser una condición necesaria”. (Gudynas, 2011, p.30) Aunque este concepto buscó conciliar las diferencias no tardaron en surgir críticas que consideraban que “crecimiento sostenible” era un término contradictorio.

En palabras de Esteva (2009) “El Desarrollo hoy es un emblema de un mito en agonía”. Esta frase es una señal muy importante que está mostrando la ruptura con el modelo desarrollista mundial y que busca un camino de emancipación.

En razón de ello, creemos necesario empezar a replantear la idea y el uso del concepto “Desarrollo” al interior de CEAM ya que efectivamente parte del trabajo que venimos realizando tiene que ver con alternativas al Desarrollo para las comunidades campesinas, pero este término trae ya una carga que confunde. En este sentido queremos retomar y

explorar más a fondo otros conceptos que se han venido aportando desde los movimientos sociales latinoamericanos como “el Buen Vivir” o “la Buena Vida”. Estos términos son algo más que simplemente conceptos, ya que por sí mismos encierran todo un marco filosófico que apunta a recrear la vida y a la permanencia en el territorio de una manera más armónica en dónde lo económico no es el punto de partida, sino que propone otra concepción sobre las formas de habitar y ver la vida.

Como lo menciona Esteva (2009) a partir de los años ochenta hubo una crisis mundial que movilizó a grupos y personas en torno a la realidad sobre el Desarrollo:

A pesar de los velos tendidos sobre su realidad por las élites locales, en las mayorías, particularmente entre los marginados, se produjo un despertar. Descubrieron que, a pesar de todos los despojos del colonialismo y el Desarrollo, aún contaban con la bendición de su dignidad, y con ella venía su propia definición de la buena vida, del buen vivir, de sus formas sensatas y conviviales de honrar a la Madre Tierra y de convivir con otros. Descubrieron que, a final de cuentas, el “Desarrollo” sólo significaba aceptar una definición universal de la buena vida que, además de inviable, carecía por completo de sentido. Y descubrieron, además, que era enteramente factible llevar a la práctica sus propias definiciones del buen vivir aunque hacerlo implicaba intensificar la resistencia ante desarrollistas públicos y privados, debilitados por las crisis pero no eliminados, y luchar a contrapelo de los vientos dominantes (p.3).

Existen algunos ejemplos como es el caso de Bolivia en donde el 21 de octubre de 2008 bajo la presidencia de Evo Morales, fue aprobada la reforma a la Constitución Política que declara al país como un nuevo Estado plurinacional comunitario en el cual los derechos de los pueblos originarios indígenas se resaltan y con ello el concepto del Vivir Bien.

El Vivir Bien, como modelo que buscó implementar el gobierno de Evo Morales, se puede resumir como el vivir en armonía con la naturaleza, algo que retomaría los principios ancestrales de las culturas de la región. Éstas consideran que el ser humano pasa a un

segundo plano frente al medio ambiente.

Situación semejante se dio en Ecuador en el año 2008, momento en el que se aprobó la nueva Constitución de la República del Ecuador. En ésta se introduce el término “Sumak Kawsay” del idioma indígena kichwa. El término se lo ha traducido al castellano como “Buen Vivir” y se refiere inicialmente a la concepción de vida de las poblaciones indígenas de la región andina. Éstas conciben el “*Sumak Kawsay*” o “Buen Vivir” como la participación de los seres humanos en un conjunto vital de carácter cósmico, es decir, en estrecha relacionalidad, o también armonía, con la naturaleza. Por su parte, la Constitución ecuatoriana retoma el “*Sumak Kawsay*”, lo propone como objetivo de la vida en sociedad, y lo presenta como una “convivencia ciudadana en diversidad y armonía con la naturaleza. El “Buen Vivir” aparece en la nueva Constitución como un concepto holístico que sirve de fundamento e integra el conjunto de aspectos que constituyen la vida política.

Alvárez (2016) propone su propio concepto sobre el *Sumak Kawsay* o buen vivir de la siguiente manera:

El Buen Vivir, se construye desde las posiciones que reivindican la revisión y reinterpretación de la relación entre la naturaleza y los seres humanos, es decir, desde el tránsito del actual antropocentrismo al biopluralismo (Guimaraes en Acosta, 2009), en tanto la actividad humana realiza un uso de los recursos naturales adaptado a la generación (regeneración) natural de los mismos.

Finalmente, el Buen Vivir se construye también desde las reivindicaciones por la igualdad, y la justicia social (productiva y distributiva), y desde el reconocimiento y la valoración de los pueblos y de sus culturas, saberes y modos de vida.

Como lo plantea SENPLADES (2010) La Constitución ecuatoriana hace hincapié en el goce de los derechos como condición del Buen Vivir y en el ejercicio de las responsabilidades en el marco de la interculturalidad y de la convivencia armónica con la naturaleza (Constitución de la República del Ecuador, Art. 275).

En la dimensión ambiental del Buen Vivir, se reconocen los derechos de la naturaleza, pasando de este modo de una visión de la naturaleza como recurso, a otra concepción

totalmente distinta, en la que ésta es "el espacio donde se reproduce y realiza la vida". Desde esta concepción la naturaleza tiene "derecho a que se respete integralmente su existencia y el mantenimiento y regeneración de sus ciclos vitales, estructura, funciones y procesos evolutivos", así como el derecho a la restauración (Art. 71 y 72). Los servicios ambientales no son susceptibles de apropiación (Art. 74). Aunque esta filosofía ha cobrado notoriedad internacional por sus recientes formulaciones constitucionales, no es un concepto nuevo (p. 21-23).

Luis Macas, dirigente indígena, político e intelectual ecuatoriano de nacionalidad kichwa, explica que el *Sumak Kawsay* ecuatoriano: Para los Pueblos Indígenas o las Naciones Originarias, es producto de todo un acumulado histórico milenario, proviene desde su vivencia de hace miles de años, así como de las experiencias de lucha de resistencia. Por lo tanto, este concepto no aparece de la casualidad, ni nace en la Constitución de la República Ecuatoriana, el *Sumak Kawsay* se origina en el centro de la vida comunitaria y se explica en el ejercicio y práctica cotidiana de nuestras comunidades, es lo vital de la matriz civilizatoria de nuestros pueblos, que aún tiene vigencia, a pesar de la interrupción violenta de la colonialidad y la agresión del modelo capitalista. "No se trata, de una propuesta para indígenas, sino para la humanidad, es más, consideramos que es una construcción de una opción de vida para todas y todos" (Hidalgo & Cubillo, 2014).

Entendiendo que el concepto de Buen Vivir podría llegar a ser una propuesta completamente distinta a la idea del Desarrollo que hemos venido problematizando, sigue estando en riesgo su defensa en la medida en que no haya una transformación estructural del modo de pensar, pues hay una posibilidad muy grande de que el Buen Vivir como discurso sea cooptado y mal entendido; habría que profundizar sobre lo que ha sucedido en Bolivia y Ecuador con su nueva Constitución y el Buen Vivir como bandera.... Si no descolonizamos el pensamiento, nada cambiará en sustancia.

Bien lo dijeron los zapatistas en su discurso del Encuentro Intercontinental (1996):

Cambiar el mundo es muy difícil, quizá imposible,... pero construir un mundo nuevo es factible. Lejos de ser una propuesta romántica, esta postura resulta enteramente pragmática. Y en ella está un número creciente de personas.

Observan que en el seno mismo de la vieja sociedad es posible empezar a generar nuevas relaciones sociales, ajenas a toda explotación, y que con ellas no

sólo se hace posible enfrentar las dificultades de la crisis sino ampliar la dignidad personal y colectiva, desafiando todos los sistemas políticos y económicos existentes.

A partir de este trabajo se pretende abordar como eje y propósito las alternativas al Desarrollo con el componente de sostenibilidad ambiental, amparado en los principios de la Agroecología, que se basa en el descubrimiento, en la sistematización, análisis y potenciación de los elementos de resistencia locales frente al proceso de modernización, para, a través de ellos, diseñar de forma participativa, las estrategias de educación rural definidas a partir de la propia identidad local del Oriente Antioqueño. Consideramos que los conceptos que se han desarrollado a partir de los años ochenta sobre el Buen Vivir o la Buena Vida, recogen de manera amplia el sentido de lo rural y la sostenibilidad ambiental.

### ***La agricultura moderna: una promesa de desarrollo incumplida***

Uno de los ejes del Desarrollo planteados para el sector rural, fue la agricultura moderna e industrializada, como una propuesta para articular la producción de alimentos a la economía del mercado. Después de la revolución agrícola del siglo XVIII que se produjo en Europa, previa a la revolución industrial, se dan grandes transformaciones. Pero quizá la más importante es la que sobreviene a la Segunda Guerra mundial en la mitad del siglo XX. Este gran cambio, llamado Revolución Verde, generó enormes transformaciones en la agricultura pero también en la vida de los campesinos y en su cosmovisión.

El mejoramiento de semillas hasta hacerlas más productivas y supuestamente resistentes a plagas y enfermedades, e incluso a los rigores del clima, trajo consigo todo un paquete tecnológico que era imprescindible para que estas semillas expresaran todo su potencial productivo. Así se implementa entonces el uso de prácticas que más tarde demostrarían ser insustentables: la labranza intensiva, el monocultivo, la aplicación excesiva e irracional de pesticidas y fertilizantes químicos

El pretexto más importante de la Revolución Verde era producir más alimentos para disminuir el hambre de la población que lo padecía. Sin embargo, pese a que la Revolución Verde cumplió su promesa de producir más, no cumplió la otra parte. El hambre en el mundo sigue aumentando, así cada vez haya más alimentos. Lo anterior se explica en que no se trata solo de producir más, se trata de mas bien de comprender que la desigualdad e inequidad del modelo de desarrollo, no permite que todas las personas tengan acceso a los alimentos, puesto que para adquirir un alimento debe comprarse o producirse pero a altos costos.

De modo que la Revolución Verde no solo ha demostrado su fracaso al no resolver un problema que es universal y de grandes proporciones, como el hambre, sino que además trajo consigo problemas ambientales tan graves como la desertificación de suelos, el aumento de plagas y enfermedades, el deterioro de los recursos naturales por contaminación, entre otros daños; problemas en la salud de productores y consumidores; y lo que no es menos grave, amplió la brecha entre ricos y pobres, especialmente en el campo.

La agricultura moderna de Revolución Verde ha demostrado ser insustentable en todas sus dimensiones: económica, social, política y ecológica. Y esto no solo ha ocurrido en el Tercer Mundo, sino incluso y de manera acelerada en el Primer Mundo, donde se originó. Desde el punto de vista económico, la agricultura moderna es inviable por los altos y crecientes costos de los insumos y la tecnología, en contraste con los precios de los productos, que se mantienen e incluso bajan cuando hay sobreoferta. Socialmente esta agricultura moderna, costosa y excluyente, expulsa a los agricultores de los campos, ocasionando una pérdida de las culturas agrarias y una descampesinización en los territorios, ampliando las brechas entre ricos y pobres. A nivel ambiental y ecológico, la situación no es menos grave. El deterioro de los suelos por erosión, compactación y pérdida de la materia orgánica, la salinización y eutrofización, la contaminación de las aguas, la pérdida de biodiversidad, el aumento de plagas por eliminación de enemigos naturales, son algunas de las consecuencias del desequilibrio causado por esta agricultura.

La crisis se origina en el corazón mismo de sus inventores estadounidenses cuando por maximizar la producción, intentando hacer eficiente un recurso escaso como era la mano de obra, mecanizaron el campo a tal punto que les resultaba necesario promover el

monocultivo, con sus consecuentes problemas de insectos plaga y organismos patógenos. Extrapolar este tipo de agricultura al tercer mundo fue quizá un error más grande que el haberla creado ya que no es posible copiar un modelo sin comprender primero las diferencias sociales, geográficas, económicas, ambientales. En estas zonas del planeta, atravesadas por distintas situaciones sociales, culturales, económicas, políticas y ambientales, esta agricultura de Revolución Verde ha traído como consecuencia otros problemas no previstos y que no se han tratado con el debido cuidado.

La apropiación por parte de los agricultores, de este modelo de Revolución Verde, se ha logrado gracias a diversos procesos de educación no formal que van desde la capacitación bajo un método que se ha denominado extensión rural, que vimos atrás, que se encargó de manera sistemática de entrenar a los habitantes del campo en las técnicas de la agricultura moderna, hasta el diseño e implementación de programas universitarios de pregrado y posgrado en prestigiosas universidades del mundo, cuyo propósito fue formar profesionales que le sirvieran al modelo y que a su vez ayudaran a transformar las mentes de los campesinos y su cultura productiva. Es así como las universidades, con toda su cosecha de profesionales de las áreas agropecuarias, las instituciones estatales y privadas al servicio de la Revolución Verde, las empresas transnacionales productoras de la tecnología, los insumos, las semillas mejoradas y todo el paquete requerido por el modelo, hicieron una gran alianza para promover en todo el mundo, y con especial énfasis en el mundo subdesarrollado, una agricultura mal llamada “moderna”, “industrializada”, que ha traído las consecuencias esbozadas atrás. (Sarandón, 2002)

Ante este panorama, surgen nuevas propuestas que intentan no solo rescatar los saberes ancestrales relacionados con la producción de alimentos, sino además recrearlos en diálogo con los saberes científicos de la modernidad para generar nuevas maneras de hacer la agricultura. Aparecen entonces corrientes alternativas que se enmarcan en la agricultura sustentable, una de las cuales, a nuestro modo de ver, es la que más se acerca a la propuesta que queremos construir como enfoque de los procesos formativos en el medio rural y campesino en donde trabajamos. Se trata de la Agroecología como alternativa a la agricultura convencional moderna, de la que hablaremos a continuación.

*La agroecología: una propuesta en conversación con la agricultura moderna y la sustentabilidad del mundo rural*

El hecho de que la especie humana haya logrado una cierta independencia con relación a las leyes del ecosistema no debe interpretarse como un don de los dioses, sino como el resultado del proceso evolutivo. Los cambios sufridos por la evolución desde hace tres millones de años condujeron a la organización de una forma de adaptación diferente, que ya no se realiza a través de los cambios orgánicos, sino con base en una plataforma instrumental creciente. Eso es lo que significa la historia como etapa evolutiva..... La evolución histórica no es una línea continua de ascenso. No ha sido así, por lo menos, en la historia pasada. El desarrollo puede verse y se ha visto muchas veces frustrado por los límites ambientales que lo acechan desde fuera”. (Angel, 2013, p.118)

La historia contada con otros matices y miradas y visibilizando los cambios que han sufrido los paisajes a través del tiempo, también debe aportar a una mejor comprensión de cómo la humanidad ha sobrevivido en el planeta, ya que el desarrollo de los pueblos y civilizaciones, siempre ha estado sujeto a las características ambientales del territorio que habitan. Es por lo tanto, el factor ambiental, un propiciador en el desarrollo de instrumentos, herramientas, tecnologías, entre otras, que han ido generando un cambio o evolución de los pueblos para mantenerse, reproducirse y expandirse. Las relaciones entre ser humano-naturaleza siempre se han dado, a veces de manera equilibrada, pero es también claro que desde mediados del siglo XX aproximadamente estas relaciones han generado grandes desequilibrios ambientales poniendo en riesgo la permanencia en el planeta.

El concepto de procesos adaptativos toma mayor fuerza cuando trata de analizarse en la historia, el surgimiento de la humanidad como especie y su evolución a través del tiempo. Los hallazgos arqueológicos argumentan que la humanidad está asentada en territorio americano desde hace más de diez mil años, con grupos poblaciones que se basaban en la cacería y la recolección quienes fueron adaptándose a nuevas condiciones de vida de

acuerdo a las necesidades por el crecimiento de la población y por los cambios ambientales a los cuales debían adaptarse (Vélez, 2016) Al respecto plantea Ángel (2013): “A lo largo de toda la historia de las especies antropoides, desde el momento en que en el valle de Olduvai nuestro lejano antepasado pulió unas piedras para defenderse o para prepararse su alimento, el avance del hombre ha significado la transformación del sistema natural” (p.101). ... “La invención de la agricultura y la domesticación de los animales es la transformación más drástica de las leyes generales del ecosistema realizada por el hombre” (Ángel, 2013, p.102).

La agricultura por lo tanto es considerada como la etapa que da surgimiento a la civilización indoamericana, asunto que fue un proceso largo, donde además sus pobladores, fueron desarrollando nuevas técnicas, con el uso de herramientas, con la fabricación de cerámica, entre otras cosas. Es preciso entender de acuerdo a lo anterior que... “la historia... se nutre de procesos milenarios afinados en la naturaleza del territorio; o en las adaptaciones y respuestas subsecuentes de estos pueblos a la intervención y transformación de este. Y lo más importante, cómo la adaptación a los condicionantes impuestos por el territorio contribuyeron a modelar la manera de ser de los pobladores milenarios” (Vélez, 2016)

Cuando se habla de civilización se está haciendo referencia a un nivel de desarrollo cultural lo suficientemente complejo para comprenderla:

El hombre hace cultura transformando el medio ecosistémico. La naturaleza hace parte de la cultura y la cultura de la naturaleza. Es indispensable, por tanto, entender la sociedad humana como forma adaptativa... El individuo no es el fruto espontáneo del medio natural, ni las instituciones son el producto del esfuerzo individual. El individuo aprende en el seno de lo social las prácticas indispensables para subsistir y las desarrolla como parte integrante de un sistema. La sociedad, por tanto, está ya constituida como estructura y como represa de la acumulación cultural, cuando el individuo inicia sus relaciones con el medio (Ángel, 2013, p.106)

Complementando esta concepción hacia el término civilización, menciona Bonfil,

(1989):

... No se trata, entonces de un simple agregado, de rasgos culturales aislados, sino de un plan general de vida que le da trascendencia y sentido a los actos del hombre, que ubica a éste de una cierta manera en relación con la naturaleza y el universo, que le da coherencia a sus propósitos y a sus valores, que le permite cambiar incesantemente según los avatares de la historia sin desvirtuar el sentido profundo de su civilización, pero sí, actualizándose (p.89).

Nuestros territorios latinoamericanos hoy, son una huella del pasado, que muestran el trasegar de nuestros pueblos habitantes, los que milenariamente habitaron esta tierra. Podríamos empezar mencionando las ruinas y hallazgos arqueológicos que muestran el rastro de quienes lo habitaron, construcciones en piedra que dejaron ver maneras de practicar la agricultura; piedras talladas (petroglifos) que han mostrado algunos de los rituales que realizaban.

De acuerdo con Bonfil (1989) Las transformaciones al paisaje son señales de las relaciones con la naturaleza: las tierras cultivadas, los sistemas de irrigación y drenaje, el cultivo de plantas que lleva miles de años al servicio de la humanidad, la domesticación y la conservación de semillas, la vegetación transformada por la mano humana, la domesticación de especies animales y vegetales, las maneras de cazar, de ahuyentar, de preparar los alimentos, las cuales siguen practicándose milenariamente; los diseños y materiales de las construcciones, la distribución de los espacios en ellas, los materiales de construcción disponibles; el aprovechamiento de ciertos minerales como la sal, las arcillas, el oro; muchos asentamientos humanos y rutas que aún se utilizan.

Todo lo anterior permite comprender las diversas maneras en que los seres humanos han ocupado históricamente el territorio en relación con la naturaleza.

Algunos de estos aspectos anteriormente mencionados han variado en los últimos tiempos, pero muchos de éstos, aún persisten, viven en la actualidad, hay una continuidad profunda que nos hace parte de un proceso civilizatorio que se ha desarrollado en estas tierras y con nuestra naturaleza.

... No se trata simplemente de que ocupamos hoy el mismo territorio en el que antiguamente floreció una civilización original, la relación con la naturaleza y todo lo que implica.... las múltiples formas en que recurrimos a elementos de la civilización para establecer una relación benéfica y armónica con la naturaleza..... Revelan algo mucho más rico y complejo que la supervivencia... y no es así, porque la persistencia de esas tecnologías está vinculada a un acervo de conocimientos que son resultado de experiencias acumuladas y sistematizadas durante siglos, y que son consistentes con maneras propias de ver el mundo y entender la naturaleza, con esquemas de valores profundamente arraigados... son parte de una cultura viva (Bonfil, 1989, p.36)

Desde una mirada ancestral y en relación con la madre tierra, con el territorio que habitamos y con los procesos adaptativos que ha vivido la humanidad, es muy notorio el estrecho vínculo naturaleza-ser humano, a través de la producción de alimentos. Inicialmente podría pensarse como un proceso histórico de supervivencia, de evolución humana, pero que muy seguramente ha trascendido a convertirse en un vínculo sagrado, ya que la alimentación ha permitido mantener al ser humano en la tierra y en la vida. Este vínculo es muy notorio e importante cuando se trata de comprender la cosmovisión de los pueblos ancestrales que han habitado el continente americano, ya que se promueve una relación de respeto con la madre tierra, la tierra es sagrada, la tierra es el vientre que ha dado origen a la vida.

Desde nuestro punto de vista, es necesario rescatar esa concepción ancestral por la madre tierra, traerla al presente para reflexionar sobre las relaciones que hoy, a partir de los procesos de desarrollo, se han roto. Es necesario volver a reconectar a la humanidad con la madre tierra, y creemos que uno de los caminos es a través de los alimentos y también de la educación, ambos estrechamente relacionados en nuestra propuesta. Al respecto se plantean las palabras de un académico indígena, Green (2006) quien manifiesta:

En diálogo con otros pueblos del mundo, encontré que todos los pueblos indígenas de la tierra, todos, absolutamente todos, decimos que la tierra es nuestra madre, que todos los seres que habitamos somos sus hijas e hijos, porque dependemos de ella en cada instante de nuestras vidas, porque la

estructura de nuestro cuerpo es igual al de la tierra. Nuestro hígado, nuestros pulmones, nuestros huesos, la sangre que corre por nuestras venas son iguales a las quebradas, a las montañas, a los diferentes ecosistemas que hay en la madre tierra; por tanto hay que protegerla, porque está tanto en nuestro propio cuerpo como en el aire que respiramos, el agua que bebemos, el sol que nos calienta y las plantas y animales que nos dan su sustento.

Lo anterior se nombra como una necesidad de profundizar con las poblaciones campesinas especialmente, quienes hoy en día, son las principales responsables de alimentar a la población del mundo, ya que por los efectos de la colonización de la vida para los pueblos de América Latina, se ha promovido una relación humanidad – territorio desde el punto de vista economicista, en el cual el sistema capitalista de hoy, ha promovido nuevos procesos adaptativos del humano sobre el medio que lo rodea, sobre las exigencias del mercado, sobre la necesidad de subsistir, sobre los sistemas de producción. Esto sumado a los efectos que sobre el medio ambiente han tenido estos procesos adaptativos, tienen hoy al planeta en una crisis civilizatoria de grandes impactos sobre la cultura, sobre la vida, sobre la permanencia.

El modelo de Desarrollo que predomina en nuestro continente ha modificado completamente la relación entre la humanidad y los alimentos, ya que los pueblos que lo habitan, de raíces mestizas, con poco arraigo cultural, perdieron su esencia espiritual y mítica, por lo que lo sagrado dejó de estar presente, y la producción de alimentos se convirtió en un negocio, situación que tiene importantes efectos sobre la identidad de los pobladores rurales y en particular sobre los campesinos.

Recogiendo todo lo anterior, llegamos al planteamiento de una idea que está en el centro de nuestro debate, ya que la pregunta por la identidad campesina fue una de las generadoras de esta investigación. Creemos que hay elementos identitarios que se deben incorporar a las discusiones del presente sobre las propuestas alternativas que se están tejiendo en la subregión del Oriente Antioqueño con la población campesina, pues la relación identidad-memoria-territorio son tres elementos que van de la mano y que son necesarios para garantizar procesos de Desarrollo alternativos que garanticen mayor arraigo por el territorio.

Uno de los caminos posibles es la Agroecología, considerada por nosotras como *una propuesta para renovar la esperanza en el mundo rural, la cual ha sido implementada por diversas comunidades en países del mundo desarrollado y subdesarrollado, con sistemas capitalistas o socialistas, con importantes éxitos en la producción sustentable de alimentos, en la re-significación del campesinado, en la estabilización de las sociedades rurales y urbanas.*

La Agroecología es definida por Sarandón (2002) como:

Un enfoque, una disciplina científica que reúne, sintetiza y aplica conocimientos de la agronomía, la ecología, la sociología, la etnobotánica y otras ciencias afines, con una óptica *holística y sistémica* y un fuerte componente *ético*, para generar conocimientos y validar y aplicar estrategias adecuadas para diseñar, manejar y evaluar *Agroecosistemas Sustentables*.

Quizá si el mundo se decide por la implementación de políticas que apunten a la Agroecología, se podrían revertir los grandes daños que la humanidad ha causado con la agricultura moderna, aunque se tarde un siglo en lograrlo.

Sachs (1992) y Toledo (1990), definen la Agroecología como el manejo ecológico de los recursos naturales a través de formas de acción social colectiva que presentan alternativas a la actual crisis de modernidad, mediante propuestas de Desarrollo participativo desde los ámbitos de la producción y la circulación alternativa de sus productos, pretendiendo establecer formas de producción y consumo que contribuyan a encarar la crisis ecológica y social, y con ello restaurar el curso alterado de la coevolución social y ecológica. Una educación rural basada en este concepto y otros que hemos abordado en este trabajo, podría cambiar el curso de las cosas, por lo que consideramos que los procesos formativos que promueve la Corporación CEAM deben continuar bajo este enfoque.

La Agroecología tiene una naturaleza sistémica, al considerar la finca, la organización comunitaria y el resto de los marcos de relación de las sociedades rurales, articulados en torno a la dimensión local, donde se encuentran los sistemas de conocimiento (local, campesino, indígena) portadores del potencial endógeno que permite potenciar la biodiversidad ecológica y sociocultural. Este es quizá un punto de partida de propuestas de cambio en el mundo rural hacia el establecimiento de sociedades sostenibles.

La Agroecología hace además una valoración especial a los conocimientos ancestrales y

los reconoce como sistemas de conocimiento local, campesino e indígena, que a diferencia del conocimiento científico, contienen una naturaleza estrictamente empírica y pertenecen a una matriz sociocultural o cosmovisión contraria a la teorización y abstracción (Sevilla, 2007). La Ciencia por el contrario reivindica la objetividad, la neutralidad cultural y la naturaleza universal como elementos centrales a su pesquisa. El paradigma anterior cobra sentido cuando al entender que la humanidad ha hecho una artificialización de los recursos naturales, se evidencia que la naturaleza es producto tanto del contexto biofísico como de la cultura con la que interactúa. Sevilla (2007) plantea que esto no se debe entender como un rechazo a la ciencia convencional, simplemente significa que esta forma de conocimiento juega un rol limitado en la resolución de los problemas, ya que no puede confundirse, como sucede comúnmente, con la sabiduría. La ciencia debe ser entendida como una vía de generación de conocimiento entre otras, mientras que la sabiduría, además de una forma de acceso al conocimiento, incorpora un componente ético esencial, aportado por la identidad sociocultural de donde surge, concepto que ha sido ampliamente reflexionado a lo largo de la maestría.

Siguiendo con Sevilla (2007), el dominio del discurso sobre todas las formas de conocimiento distinto al científico convencional tiende a excluirlo a los espacios de la mitología y la superstición; el enfoque agroecológico pretende rescatar esas otras formas y revalorizarlas, consciente de que el conocimiento local, campesino e indígena que reside en las comunidades locales, adecuadamente potenciado, puede encarar la crisis de modernidad, al poseer el control de su propia reproducción social y ecológica.

Para la Agroecología es de vital importancia demostrar que la sabiduría, como sistema de conocimiento contextualizador de las esferas biofísica y cultural, posee la potencialidad de encontrar los mecanismos de defensa frente a la realidad virtual construida, tanto por el discurso ecotecnocrático, como por la negación del conocimiento local campesino e indígena, cooptado, irónicamente por ejemplo, a la hora de registrar sus derechos genéticos de propiedad sobre las semillas (Sevilla, 2007)

Puede deducirse de todo lo anterior que la Agroecología, más que una ciencia, más que un conjunto de técnicas, más que una alternativa a la agricultura convencional moderna, es una propuesta para el Buen Vivir de las sociedades rurales, transformadora del modelo capitalista, neoliberal e industrial que ha dominado a la humanidad en los últimos siglos.

Esto puede demostrarse al analizar las dimensiones que contiene la agroecología y que Sevilla (2006) las define de la siguiente manera: una primera dimensión es la ecológica y técnico-agronómica que propende por la conservación de los recursos naturales y genéticos y el manejo sustentable de los agroecosistemas para su mejor aprovechamiento en beneficio de la humanidad; la dimensión socioeconómica y cultural, que pretende evitar la degradación de la sociedad mediante la elaboración participativa de métodos de desarrollo local, incorporando la perspectiva histórica y el conocimiento local; y finalmente la dimensión sociopolítica, que parte de aceptar la necesidad de introducir junto al conocimiento científico, otras formas de conocimiento para encarar la crisis ecológica y social que atraviesa el mundo actual y desarrolla una crítica al pensamiento científico para, desde él, generar un enfoque pluriepistemológico que acepte la biodiversidad sociocultural.

Para efectos de este trabajo, es preciso resaltar que, como dice Sevilla (2007) el conocimiento acumulado sobre los agroecosistemas en el pasado puede aportar soluciones específicas de cada lugar, más aún si han sido distintas las etnicidades (con cosmovisiones diferenciadas) que han interactuado con él en cada momento histórico. El hecho de que un determinado grupo hegemonice socioculturalmente la actualidad, no quiere decir que no existan formas de conocimiento de los grupos históricamente subordinados susceptibles de ser recuperadas para su incorporación al diseño de estrategias agroecológicas. Por lo tanto será preciso construir nuevos conocimientos a partir de la sabiduría ancestral de las comunidades campesinas en este territorio del Oriente de Antioquia.

Para terminar este aparte, se puede afirmar, que no puede separarse la relación naturaleza-sociedad, como hace la ciencia. En este sentido, el enfoque agroecológico aparece como respuesta a la lógica del neoliberalismo y la globalización, así como a los cánones de la ciencia convencional, cuya crisis epistemológica está dando lugar a una nueva epistemología, participativa y de carácter político y es este enfoque el que proponemos seguir manteniendo, recreando y profundizando en los procesos formativos que hace la Corporación CEAM.

### **Campesinado: entre identidades, imaginarios y definiciones**

Gran parte de la población que habita actualmente la ruralidad el Oriente Antioqueño es de origen campesino, bien sea porque algunas personas nacieron en el campo, viven allí y se sienten identificadas como tal, bien sea porque ya no se sienten campesinas pero sus raíces se desprenden de allí, o porque no son campesinas pero aman la tierra y han decidido vivir en la ruralidad. Evidentemente hay una gran diversidad de habitantes en esta subregión con marcadas diferencias entre sí. Sin embargo, hay algo que conecta: conservan una relación estrecha con la tierra y lo rural.

Lo anterior se complejiza en el presente, cuando deseamos abordar el tema de la identidad o las identidades campesinas, pues hay tanta diversidad, que resulta imposible encasillar a este sujeto y por lo tanto es más difícil aún tratar de establecer un solo concepto de identidad campesina. Sin embargo, es nuestro propósito en esta investigación, abordar ampliamente la palabra campesino, ya que es este sujeto, quien ha logrado resistir en el tiempo a pesar de tantas vicisitudes, porque es este sujeto fruto de la colonización, porque gran parte de la población de América Latina está dentro de esta clasificación; y sin embargo, parece ser un sujeto invisible o invisibilizado en la sociedad actual. Creemos necesario, hablar sobre este sujeto, pues sabemos que los campesinos y campesinas son vitales, ya que conforman nuestras raíces más cercanas y por lo tanto debemos resignificar su existencia, es decir, nuestra existencia.

Para comenzar a abordar este concepto resulta necesario hacer un recorrido histórico que nos permita ahondar en la genealogía del término “campesino”, pues no hay un presente, que no haya estado marcado por los hitos históricos del pasado, y de esta manera podemos acopiar una serie de ideas que permitirán apoyar nuestros propios conceptos en relación al campesinado del Oriente Antioqueño.

A manera de introducción nos parece apropiada la afirmación que hace Shanin (1979) como se cita en Sevilla (2007):

...sobre lo absurdo de definir con precisión o exactitud a un grupo social que había existido desde siempre. Hay una confusión considerable sobre las categorías que deben utilizarse. Unos siguen hablando de campesinos para aludir a los agricultores familiares de la Europa actual; otros en cambio hablan de pequeños productores de mercancías, en referencia a los pequeños

cultivadores del altiplano andino... los más identifican al campesino únicamente con la explotación familiar y acaban utilizando este concepto que deja en la oscuridad muchos de los cambios y de la variedad de situaciones que se esconden detrás de una denominación tan genérica (p.149).

Así mismo afirma Hernandez (1993-1994), que de acuerdo con el estado actual del desarrollo teórico y su nivel comprensivo de la realidad campesina, no hay una teoría general del campesinado que tenga validez universal. Las investigaciones etnográficas de las sociedades campesinas empezaron en el primer tercio y mitad del siglo XX en Estados Unidos, y Según Geertz (1961) (como se cita en Tocancipá, 2005)

[...] sólo desde la segunda guerra mundial, con el ingreso de las principales naciones mayoritariamente campesinas de Asia, Medio Oriente y América Latina al escenario de la política internacional, hubo un interés notable por estudiar la vida campesina”. Esto fue consecuente con la invención de los llamados tres mundos, que permitirían ordenar la actividad científica y, así mismo, fijarían a los países del Tercer Mundo como la fuente de la producción del conocimiento (p.4).

Autores clásicos como Marx y Lenin conciben el campesino como clase social oprimida y explotada por la sociedad precapitalista, privilegiando el análisis de clases y su posición subordinada. Hernández (1993) en su libro *Teorías sobre campesinado en América Latina: una evaluación crítica*, cita varios autores que describimos a continuación: Chayanov (1979) concibe a los campesinos como aquellos pertenecientes a una economía específica y singular que coexiste en un sistema capitalista, en tanto, Thorner (1979) habla de una economía campesina que se caracteriza fundamentalmente por producir para el intercambio, rasgo que los distingue de las sociedades tribales. El antropólogo R. Firth (1951) concibe a los campesinos como un sistema de pequeños productores con tecnología y equipos sencillos que a menudo dependen primordialmente para su subsistencia de lo que ellos mismos producen; Wolf (1971) enfatiza en el objetivo de reproducción familiar que tiene la economía campesina y el traspaso de excedentes a un grupo dominante; Foster

(1972) afirma que históricamente las comunidades campesinas han crecido en una relación simbiótica espacial – temporal con los componentes más complejos de su sociedad total, esto es, la ciudad preindustrial con funciones de mercado y de administración; entre tanto, Cox (1990) define a los campesinos como productores agrícolas que trabajan la tierra directamente y que se caracterizan por ser de un nivel socioeconómico bajo.

Teniendo en cuenta estas definiciones presentadas, nos encontramos con que las perspectivas evolucionistas (liberales o marxistas) han determinado que en los contextos rurales, lo campesino se haya construido en términos de *ausencia de procesos identitarios*.

Las tradiciones campesinas han sido representadas, en el mejor de los casos, como sobrevivencias de un mundo tradicional puesto siempre en la retaguardia de una temporalidad unilineal. A todo ello se suma la herencia colonial racialista que ha influenciado también a la antropología, y según la cual hay una supuesta correlatividad entre mestizaje y campesinado (Duarte, 2016)

Es común encontrar en las definiciones de campesinado una estrecha relación entre este sujeto y la producción agrícola, con un enfoque hacia la productividad y como protagonista de las políticas agropecuarias. Consideramos que este aspecto no posibilita en nada la identificación de un sujeto con identidad, ya que se visibiliza más como un *sujeto económico* y no se hacen interpretaciones desde otros aspectos.

Según Moyano & Sevilla (1978), abordar y definir al campesino, es un propósito que puede lograrse a través del análisis de estudios que tengan un carácter multidisciplinario, que permita ver la riqueza de matices que encierra la realidad campesina.

Desde hace algún tiempo, muchos teóricos de la antropología empezaron a investigar sobre las sociedades campesinas en América Latina, donde el planteamiento inicial fue la asociación de este grupo social a un espacio llamado tierra, campo o ruralidad. Estas ideas en la actualidad han ido cambiando, ya que la teoría por sí sola, no logra recoger en un espacio y en una palabra el significado de campesino. Para Tocancipá (2005), “esto es claro cuando se intenta caracterizar a los grupos campesinos y a lo que en un orden espacial se asocia con el *campo*, y que por dicha especialidad asocia una condición de permanencia en el tiempo” (p 12).

Hoy este concepto ha trascendido mucho más, y lo que han argumentado algunos antropólogos es que el concepto tradicional o “idealizado” de campesino, ubicado en un

territorio específicamente rural, ya no aplica, pues hoy en día se ha observado en América Latina, un gran movimiento poblacional del campesino hacia otros espacios que no siempre son rurales y ha empezado a adquirir otros roles. Sin embargo y a pesar de esta situación, hay un grupo de personas en esta sociedad, que siguen autodeterminándose como campesinas. Lo anterior implica un proceso de comprensión muy complejo para los teóricos, pues obliga a reconsiderar el significado de esta palabra y más bien, buscar cual es el sentido que le dan las personas que se siguen enmarcando dentro de este grupo social.

Según Tocancipá (2005), el concepto de campesino es un invento del mundo occidental y en diferentes partes del mundo tiene un significado “idealizado”. Este autor, hace una revisión del concepto de campesino desde distintos lugares: Francia, Alemania, Norteamérica, Italia, España y en todas ellas encuentra una similitud *relacionada con su definición en un espacio y un modo de ser: campesino es el que trabaja la tierra y vive en el campo*; definición que coincide, con la expresada por varios campesinos en las entrevistas realizadas en el trabajo de campo. Sin embargo, este planteamiento que pareciera ser una constante histórica, ha venido cambiando en el devenir de los tiempos por diversos procesos que se han presentado históricamente y que han generado cambios sustanciales en este grupo humano, al respecto refiere Williams (1976-1983:232) como cita Tocancipá (2005):

Las transformaciones sociales y económicas en la agricultura inglesa del siglo XVI al XIX crearon una dificultad especial para el uso de este término... En consecuencia, a finales del siglo XVIII fue reemplazado a partir de las nuevas relaciones capitalistas que se expresaron en nuevos términos tales como terrateniente, arrendatario y trabajador agrícola. Cuando dichas transformaciones no llegaron o se asimilaron de manera distinta, los campesinos prevalecieron todavía, conservando la huella del carácter o del modo de ser del campo con el espacio o lugar donde continuaron habitando (p.7).

Para Williams (1976-1983:232) como cita Tocancipá (2005) el uso del término campesinado en países del *Tercer Mundo* todavía: “lleva un sentido asociado a un grupo social y económico distinto. A lo campesino le han sido dadas, en algunos contextos, connotaciones tanto descriptivas como revolucionarias heroicas”.

En el ejemplo anterior, el autor busca hacer comprender al lector que a pesar de que el término campesino desde el punto de vista teórico tiene un significado construido por la

historia; el paso del tiempo y los acontecimientos, han cambiado esta definición, porque ella ya no recoge solamente lo que nombra. La palabra campesino ha ido adquiriendo un sentido que se lo han dado quienes se identifican como tal. El autor lo resume de esta manera: “Esta maravillosa secuencia sobre el sentido de las palabras y su uso de acuerdo con el contexto, permite examinar más detalladamente el análisis que del concepto campesino se ha venido haciendo en distintos contextos en las últimas décadas” (Tocancipa, 2005, p.9). Por lo tanto, defiende el planteamiento de Vygotsky (1962): “el contenido de la palabra no es lo que simplemente cambia sino también el modo en que la realidad se generaliza y refleja en una palabra” (p. 9). Por lo tanto Tocancipá, (2005), infiere:

En resumen, a pesar de cierta singularidad del término campesino, que evoca vínculo(s) espacial(es) y moral(es) con el campo, no existe una sino muchas genealogías del término, enmarcadas en las relaciones sociales establecidas históricamente por los grupos sociales con otros grupos y en especial, en relación con el espacio donde dichas relaciones se instituyen (p.10).

Lo anterior es solamente una de las aristas que demuestra la gran complejidad del término. Por lo tanto, coincidimos con Tocancipá en que lo campesino como concepto es una construcción en constante transformación.

Nos parece importante devolvemos en el tiempo ya que existen teorías que asumen que el campesino de América Latina, es el mismo sujeto de la Europa del siglo X donde a partir de estructuras como el feudalismo, se prolongan en América las formas campesinas. Consideramos que, para el caso de Colombia, el surgimiento del campesinado, tiene varios orígenes que no respondieron estrictamente a formas precapitalistas, sino que se proponen estructuras de relacionamientos interculturales. Mientras en América Latina el campesinado surge a partir del siglo XVII con la instalación del gobierno republicano y la conformación de la sociedad agraria, en Europa se conoce del campesinado desde el siglo X, época en la que nace el feudalismo y con él, las relaciones entre los señores, el feudo y los vasallos. Es a partir de este momento que los historiadores dan por hecho el surgimiento del campesinado como un grupo poblacional que en algunos casos es libre y posee tierra, pero

que debe pagar un tributo al señor. Ha sido casi generalizada la idea, especialmente desde las corrientes marxistas, de la estrecha relación del campesino con los modos del capitalismo que históricamente se han construido y que las diferencias entre campesinos se han marcado por modos economicistas

### *El campesinado en Colombia y América Latina*

Para hablar de campesinado en Colombia, no se puede hablar de una sola historia, pues los contextos en diversas partes del país, difieren unos de otros, y por lo tanto, la historia ha marcado para el presente, diferencias sociales, culturales e identitarias.

La historia del campesinado en América Latina se encuentra fuertemente influenciada por los procesos que sucedieron con la colonización, ya que a partir de éstos se construye este nuevo grupo social no existente hasta entonces, pues las formas de vida predominantemente indígenas, conformaban un grupo con características propias.

Es por ello de gran relevancia en nuestra investigación, cuestionar la historia que ha sido contada por otros, dado que se ha mostrado desde un contexto eurocentrista, pues esta historia se ha encargado de invisibilizar nuestros ancestros, de borrar nuestras raíces. Por ello los planteamientos de Marx sobre campesinado, son sólo un referente para comprender las relaciones históricas con los sujetos habitantes de la ruralidad, pero nuestra historia, la latinoamericana, tiene sus propios contenidos, los cuales marcan una gran diferencia en el campesino de este continente.

Uno de los planteamientos que propone Dussel (1990) para tratar de explicar el surgimiento de este grupo poblacional en América Latina, se da a partir de dos orígenes primitivos:

La civilización indígena y la civilización europea. Como mestizos que somos la mayoría de la población latinoamericana y colombiana, no hay un sentido de identidad único. La población campesina tradicional, es uno de los rostros resultantes de la colonización, de quienes manifiesta: Muchos de ellos son simples indígenas que han abandonado sus comunidades, mestizos empobrecidos, zambos o mulatos que se dedicaron a trabajar la tierra. Pequeños

propietarios de unidades más o menos improductivas, de “ejidos” sin posibilidades reales de competencia, peones de campo mal pagados, diversos rostros de los “trabajadores directos de la tierra” (p.144).

Al respecto el escritor Bonfil (1989) sobre esta población, la campesina, menciona que nunca se ha reconocido ni reclama tener raíces indígenas. Este es un fenómeno de negación que Bonfil llama “*desindianización*”. Sin embargo, él mismo argumenta que muchas de las prácticas en la agricultura que hoy todavía son vigentes, tienen raíces indígenas, entre algunos ejemplos vale la pena resaltar el uso y el cultivo del maíz en el sistema de milpa, la organización del trabajo agrícola, entre otras, donde aún se recurre a la solidaridad familiar y a la cooperación vecinal.

Para el caso colombiano se han conocido diversas investigaciones, las cuales han propuesto algunas teorías que intentan explicar el origen del campesinado o de la sociedad rural. Para esta investigación, tomaremos la publicación realizada por Montaña (2016), que recopila las diversas versiones de otros investigadores sobre el tema. Algunos de estos investigadores encontrados por él y mencionados en su publicación son: Sylvia Broadbent, Woodrow Borah, Sherburne Cook, Katherin Spalding, Orlando Fals Borda y él mismo.

Según los resultados de estas investigaciones, Montaña (2016) abre su análisis con el siguiente párrafo:

Hoy en día no se pone en duda la existencia de un sector de la sociedad denominado “campesino”, que vamos a definir, para efectos de una interpretación histórica intercultural, como la población rural que no reivindica una identidad étnica. Para este análisis nos tomamos “el atrevimiento” de situarnos fuera del contexto de las clases sociales, en tanto consideramos que “lo campesino” no siempre ha existido, sino que es un resultado de la modernización de los contextos y de los discursos rurales”.

El resultado de las investigaciones sobre este tema muestran *dos corrientes* sobre las cuales se basa la teoría del campesinado en Colombia. Una de ellas habla del “origen” del campesinado observado bajo los determinismos históricos del marxismo y del liberalismo,

que delimitan el cambio social en un sentido unidireccional, y con ello ubican lo campesino como el estadio intermedio —rural— de los procesos de conformación de *sociedades de clases* entre los siglos XVIII y XIX. La otra corriente defiende las *relaciones interculturales* como las promotoras de la fundación de las sociedades agrarias en Colombia y con ellas el campesinado.

Veamos de manera resumida las explicaciones de las dos corrientes de pensamiento:

La primera corriente de investigadores, que en su mayoría son norteamericanos, postula sus teorías al relacionar la eliminación del tributo a los indígenas en la época de la república, que fue abolido en 1832, como el origen de la sociedad rural. Otra teoría de esta misma corriente habla de un decaimiento en las relaciones jerárquicas de los pueblos indígenas como el inicio del campesinado. Una tercera teoría defendida por Orlando Fals Borda (1986) habla de la “campesinización” de las sociedades indígenas a partir de la transformación de las instituciones coloniales y el paso de los dominios de uso colectivo a unidades de propiedad. Esta última teoría considera que la liberación de tierras de uso comunal, consolidó la formación de pequeños minifundios, los cuales son el contexto natural de las formaciones sociales campesinas. “A partir de allí, los indígenas, o mejor los “exindígenas”, constituirían una masa de nuevos trabajadores rurales “libres” que deambularían como cosecheros itinerantes y colonos” (Montaña, 2016, p. 73). Cardoso menciona que: “Desde esta perspectiva, las sociedades étnicas tendrían condicionada la transformación social al viraje de su rol de clase y, específicamente, a su transformación en tanto clase trabajadora en beneficio de las dinámicas del capitalismo” (citado en Montaña, 2016, p.76). De manera general esta corriente de pensamiento en sus diferentes postulados argumenta una estrecha relación entre la formación de clases sociales en el momento histórico en el cual las instituciones coloniales se estaban acabando para dar paso a las instituciones republicanas y con ello se presentan las oportunidades de que los pueblos criollos, mestizos e indígenas, obtuvieran sus propiedades de manera individual, lo que dio paso a un cambio social y con ello al campesinado.

La segunda corriente de pensamiento sustentada por Montaña, defiende la conformación del campesinado desde una interpretación intercultural. En este sentido lo que plantea Montaña es que no fue la institucionalidad colonial la que marcó el surgimiento de la nueva sociedad rural, sino más bien, considera que, por el contrario, ante la falta de Estado y la

abundancia de tierras desocupadas, hubo una necesidad de mano de obra para trabajar en las tierras baldías que existían, y esto generó relaciones interculturales que dieron origen al campesinado. Según esta teoría no hay una relación colonizadora ni capitalista, de hecho, fueron las tierras improductivas y la falta de Estado, lo que generó el surgimiento del campesinado. Esta teoría como podría interpretarse, *critica la teoría del campesinado como un asunto de clase social*, como un asunto de colonización y conformación del modelo capitalista, y más bien argumenta que fue *producto de una relación intercultural y un momento histórico de necesidad de ayuda mutua en trabajo*. Es así, que el campesinado no surge a partir de un proceso de desindigenización o de aculturación, sino como una nueva relación que generó un cambio social y la construcción de nuevas identidades. (Montaña, 2016).

Con respecto a los anteriores análisis realizados por Montaña (2016), nos parece acertado aseverar que no es posible definir un único origen del campesinado en Colombia. En la gran extensión de este territorio los relacionamientos fueron diversos y muy distintos a los de Europa, pues hubo lugares donde la corona española llegó con mayor facilidad, pero hubo otros territorios a donde no pudo llegar o llegó mucho tiempo después, debido a las grandes distancias, a la espesura de la vegetación, a lo escarpado de las montañas. Muy seguramente en esos lugares más alejados, las relaciones fueron diferentes, había menos presión colonizadora y por lo tanto la interculturalidad fue la que marcó los relacionamientos.

Sin embargo consideramos que aunque se hable de un proceso intercultural naciente, o de una prolongación del modelo feudal, sea cual fuere el origen del campesinado en Colombia, no podemos olvidar que existió una relación, no en igualdad sino en tensión, entre dos civilizaciones y culturas diferentes, por lo tanto, esto implica que tanto lo propio, como es lo indígena, como lo no propio, lo europeo; conformaron a este sujeto llamado campesino, y bajo estas circunstancias, se debe reconocer la influencia de ambas culturas en la identidad del sujeto campesino colombiano. Nos parece fundamental empezar a reconocer que las relaciones sociales históricas, no solamente se dieron por factores económicos, como nos lo ha hecho ver la historia tradicional; lo que permite incorporar nuevos matices en la comprensión de un mundo totalmente diverso, y no único ni homogéneo, que no reconoce las diferencias.

La ausencia de una identidad étnica india es un elemento de significación mucho más profunda, porque revela que se ha roto el mecanismo de identificación que permite delimitar un “nosotros” vinculado a un patrimonio cultural que se consideraba propio y exclusivo” (Bonfil, 1989, p. 79).

Consideramos necesario detenernos más profundamente sobre algunos análisis que han mostrado que el campesino en Colombia es un sujeto poco relacionado con una identidad, algunas de las reflexiones a las que hemos llegado a partir de diálogos y encuentros, es que el sujeto campesino se reconoce a sí mismo, por su relación directa de trabajar la tierra. Pareciera ser más un hacer que un sentirse, y nos cuestionamos al respecto, ya que detrás de este hacer hay todo un proceso cultural e identitario que se ha venido construyendo.

En este sentido creemos importante realizar reflexiones más profundas con campesinos y campesinas en torno a la identidad, más allá de un hacer, más allá de una clase social, para reconocer a éste como un sujeto social, que lo haga sentirse identificado, reconocido y valorado en un país que depende en gran medida de su rol.

En Colombia, los campesinos constituyen hoy un heterogéneo conjunto de poblaciones cuyas trayectorias podrían conectarse en torno al panorama actual de un movimiento campesino que interpela al Estado no solo por el despojo sufrido luego de la contrarreforma agraria que la guerra y las políticas neoliberales significaron, pero que además cuestiona a la academia y la sociedad en general por olvidar su existencia en tanto sujeto colectivo. De este modo, ese heterogéneo conjunto de poblaciones que hoy en día se identifica como sujetos campesinos, aboga por un reconocimiento en sus derechos políticos, sociales y -por supuesto- culturales; así mismo por el reconocimiento de formas de gobierno y por territorialidades propias (Duarte, 2016).

Para el contexto de Colombia, Tocancipá (2005) plantea lo siguiente con respecto al constante movimiento de la población campesina en el territorio y lo que implica, aun así, la importancia de asumirse como campesinos:

Podría pensarse en los desplazamientos forzados que ocurren en muchas

regiones de Colombia, pero también es necesario recordar que las regiones viven en distinta intensidad el fenómeno y hoy resulta complejo y difícil pronosticar qué puede ocurrir en el futuro. Por otro lado, la crisis histórica, social y política en la que se ha visto involucrado el sector rural permite apreciar la importancia del término campesino..... en el que su uso también puede constituirse en una estrategia política y cultural. .... el término campesino se ha conservado, al menos en muchos contextos de la geografía colombiana, como una expresión política utilizada por los mismos actores para reclamar o reivindicar derechos sociales que no les han sido otorgados por aquello que se denomina el *Estado*, o el gobierno de turno (p.10).

Tocancipá (2005) ratifica en su publicación, que el concepto campesino está en constante transformación, de acuerdo a los contextos que vive esta población. Para el caso de América Latina y en especial para Colombia, hay un reconocimiento del sujeto campesino, que se autodetermina como tal, especialmente como una estrategia de lucha para el reconocimiento de sus derechos en el marco de historias de violencia y de invisibilización del Estado a este grupo poblacional. Por lo tanto, menciona que existen variadas genealogías sobre el concepto campesino y los cambios que éste va teniendo de acuerdo a las realidades y momentos históricos. Se hace necesario además de estos análisis, la inclusión de otros aspectos como el conjunto de relaciones sociales, políticas, religiosas, económicas y culturales. En sus palabras menciona lo siguiente:

En la actualidad los grupos llamados campesinos reaccionan, resisten, aceptan o transforman sus condiciones en relación con sistemas políticos amplios y otros grupos sociales, políticas y economías nacionales e internacionales que los afectan. Sin embargo, existen otros aspectos, como el religioso, el conocimiento local y la tecnología, entre otros, que también hacen parte importante del estudio de los grupos sociales que llamamos campesinos. Las religiones y los cambios económicos, por ejemplo, son muy importantes, en especial en el caso de América Latina, que históricamente se precia de practicar el catolicismo en múltiples manifestaciones. (p.37).

Lo que plantea Tocancipá (2005), lo consideramos como un argumento muy valioso que permite arrancar el velo “esencialista” de que lo campesino se suscribe a un concepto que ha sido idealizado históricamente, más bien, nos ha faltado detenernos en comprender cómo los sujetos van transformándose, lo cual no implica necesariamente que por ello un campesino, deje de llamarse o sentirse como tal. Creemos que ese esencialismo está incluso inmerso en las mentes y en las vidas de algunas personas que, siendo campesinas, dejan de llamarse o de sentirse así, porque cambia su vínculo con la tierra. Nos debemos una reflexión muy profunda con muchos campesinos del Oriente Antioqueño, del por qué nos sucede esto, de las razones que nos llevan a dejar de llamarnos campesinos, de qué es lo que hay más allá, que nos hace borrar esa identidad. Muy seguramente en las reflexiones tendrán que ponerse en evidencia los intereses de muchas entidades e incluso del Estado, que han hecho de la “descampesinización” una estrategia para el logro de los intereses de unos cuantos en contra de la mayoría, pues Colombia es un país más rural de lo que se pensaba, como lo demostró el estudio del PNUD (2011), Colombia Rural Razones para la Esperanza. Esto se convierte en una oportunidad para trabajar con las comunidades rurales del Oriente Antioqueño, sobre conceptos del campesino de hoy, una idea de la identidad, una idea de la cultura, en la cual el contexto y la historia que se ha vivido, será fundamental para lograr mayor coherencia y arraigo al territorio.

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

### *Aportes sobre otras características de lo campesino hoy*

Si bien muchos autores han denominado al campesino como un sujeto social, no se puede desconocer que éste ha sido fuertemente relacionado *más desde la clase social que desde un sujeto social*. Hay quienes han propuesto otras características que poseen las familias campesinas, que van más allá del vivir y trabajar en la tierra, lo que consideramos interesante, pues creemos firmemente que hay un asunto identitario presente y que es una tarea, revitalizar esos aspectos como una estrategia de arraigo territorial y de reivindicación social y cultural.

Barea, citado en Subgerencia de Tierras Rurales (2013), menciona que, en América Latina, la población campesina se identifica por un conjunto de características económicas, sociales, culturales, políticas y ambientales de las cuales se destacan, la doble función de la actividad agrícola, el uso de mano de obra familiar de forma intensiva con limitaciones de capital y porque en general la producción es destinada para el autoconsumo con algunos rangos variables que se orientan hacia el mercado. Hay un asunto muy reiterativo, el cual es la necesidad que plantean muchas personas de diferentes disciplinas y los historiadores colombianos reivindicar según Rodríguez (1972) en las relaciones existentes entre las diferentes dimensiones (política, económica, cultural, social y ambiental) y el carácter de éstas, se encuentra la base para analizar de forma teórica y conceptual al campesino y su organización (p.3).

El campesino no ha sido reconocido como sujeto social por parte de quienes construyen las políticas públicas en el país, generando una crisis a nivel de este grupo, agudizada por fenómenos como el desplazamiento forzado, el cambio en el uso de la tierra y la concentración de la propiedad, uso inadecuado de los recursos productivos y en general las condiciones de pobreza del sector rural.

Con respecto a la conceptualización del campesinado y sus formas de organización, la Subgerencia de Tierras Rurales (2013) menciona algunas dimensiones, entre ellas:

La dimensión social define al campesino como un modo de vida, como un sistema complejo que integra a la naturaleza, el trabajo y la sociedad. “La relación existente con la tierra es el elemento fundamental al definir al campesino como un ser puramente rural”

(p.5).

Hay un aspecto muy importante y tiene que ver con la estrecha relación que tiene el campesino con la tierra, podría considerarse como una unidad, el uno no es sin la otra; y este argumento es reiterativo en la mayoría de definiciones que se hacen, incluso, cuando se le pregunta a un campesino sobre las razones por las que se autodetermina como campesino, su respuesta generalmente manifiesta esa estrecha relación del vivir y trabajar en el campo. (Entrevistas realizadas a campesinos de Antioquia, 2017). Al respecto Molano citado en Subgerencia de Tierras Rurales, (2013) menciona lo siguiente:

“El campesino tiene una relación directa y especial con la tierra y la naturaleza a través de la producción de alimentos u otros productos agrícolas, trabajan la tierra por sí mismos y dependen mayormente del trabajo en familia y otras formas de pequeña escala de organización (p.5).

El campesino no está considerado como una clase social, sino más bien, como un grupo social:

Con unos atributos comunes como facilismo, cohesión colectiva, diferenciación interna, subordinación, pluriactividad y relación con el mercado (Martín, 1993). El esquema social a través del cual el campesino establece sus relaciones se basa en la familia tanto en términos sociales como económicos, igual sucede en la organización campesina (Subgerencia de Tierras Rurales, 2013, p.6)

Desde una dimensión económica, la Subgerencia De Tierras (2013) basada en autores como Chayanov (1979), Hernández (1994), Llambí (1986), Bartha (1979), Schejtman (1979); mencionan que la estructura económica de los campesinos es la familia, entendida como la fuerza de trabajo para producir en la parcela. El hecho de que el funcionamiento sea a partir de la familia, marca una diferencia sustancial con la economía capitalista.

Según Hernández (citado en Subgerencia de Tierras Rurales, 2013), el funcionamiento de la economía campesina o la concepción de ésta es de gran importancia para entender por qué siempre hay actitudes de rechazo a programas agrícolas en donde el objetivo principal es reemplazar los cultivos de autoconsumo por cultivos comerciales. Esto es reconocido por los capitalistas como “apatía económica”, puesto que la satisfacción del campesino no se basa en el número de horas trabajado, ni tampoco en la remuneración lograda por realizar este trabajo; sino que “la remuneración será considerada ventajosa o desventajosa por la

familia campesina según el estado de equilibrio entre la medida de satisfacción de las necesidades de consumo y la fatiga y dureza del tipo de trabajo” (p.7).

En cuanto a una dimensión cultural, Galeano (citado en Subgerencia de Tierras Rurales, 2013) entiende por cultura campesina no sólo al conjunto de sistemas simbólicos valorativos, las costumbres y formas de pensar, sino también los elementos que imprimen sus características a las producciones del campesinado. En este sentido lo que se trata de explicar es que, a pesar de la existencia de una cultura campesina, esta se encuentra muy sujeta a las condiciones externas como tenencia de la tierra, sistema educativo rural, entre otras, con lo que concluye diciendo que la cultura campesina no es propia ya que se encuentra determinada por el sistema social global (p.8).

Los procesos de modernización que están sucediendo en el mundo y en Colombia, las políticas estatales en función de un sistema capitalista, la violencia y otros factores, han ido generando cambios en la población y en las maneras de vivir. En América Latina y Colombia el campesino también ha cambiado debido a las exigencias del mundo globalizado, pues hoy en día se promueve la agricultura capitalista, el agronegocio, la agroindustria, donde el alimento va destinado exclusivamente a un mercado que frecuentemente es externo; donde la producción de alimentos se ve como la posibilidad de acumular dinero y excedentes, y es hacia allí donde se dirigen muchos campesinos tradicionales. Esta situación ha implicado que incluso el campesino ceda su nombre por agricultor, por empresario rural. Sin embargo, aún en estas personas siguen existiendo rasgos y comportamientos tradicionales y llegan a trabajar de esta manera más por la necesidad que el medio les exige. Es interesante auscultar por qué a pesar de las nuevas tecnologías que llegan al medio rural agroexportador, se siguen manteniendo muchas tradiciones en el uso, relación y forma de trabajar la tierra. Sin el ánimo de llegar a un fanatismo y buscar la esencialidad de lo indígena en el mundo campesino, consideramos importante empezar a visibilizar y a reconocer algunos aspectos de la cultura campesina que tienen sus raíces y herencia en lo indígena ya que esto nos podrá permitir primero que todo reconocer esa historia que se nos ha negado y a su vez, lograr recuperar y revalorizar lo que es nuestro, lo ancestral que aún pervive en la vida cotidiana. Lo anterior como un elemento de decolonización, de posibilidades de comprender el territorio desde otro punto de vista, de generar mayor arraigo y amor por lo propio, de resignificar la identidad.

Porque, así como se mencionó anteriormente, también tenemos un gran número de prácticas y comportamientos que tienen sus raíces en la civilización europea, los cuales ya hacen parte de la identidad y cultura actual.

Desde una dimensión política, de acuerdo a la Subgerencia de Tierras (2013) al campesinado se le considera un sujeto político colectivo que lucha por sus derechos, principalmente contra la clase dominante y el Estado.

En una dimensión ambiental, los autores citados por la Subgerencia de Tierras Rurales (2013) como: Martínez (2008), Madera (2006), Toledo (1993), Montoya (1992), Forero (2003); visualizan al campesino como un cuidador de la tierra, debido a su relación con ésta, pues la tierra es un bien simbólico para la familia campesina, más que un medio de producción.

Con relación a una dimensión organizacional, algunos autores como: Solarte (2006), Ramírez (2001), García (1991), PNUD (2011), Forero (2002), Torres (2001), Moyano y Sevilla (1978) (como se cita en Subgerencia de Tierras Rurales, 2013), la organización campesina está ligada básicamente a su núcleo familiar y las relaciones solidarias y comunitarias entre los vecinos. En cuanto a organizaciones comunitarias se menciona de una gran heterogeneidad en las organizaciones y se hace énfasis en los movimientos campesinos en la lucha por el acceso a tierras y por el reconocimiento de sus derechos.

Para nosotras, será necesario seguir ahondando en otras dimensiones que puedan ayudar a definir un concepto mucho más amplio sobre el campesinado, en particular para el contexto del Oriente Antioqueño, en donde muy seguramente se ha conformado una identidad campesina con características propias.

Es este uno de los objetivos de nuestro trabajo, entender y construir conjuntamente los elementos que definen la identidad o las identidades campesinas en el Oriente Antioqueño.

Poco a poco, va quedando un hilo conductor que trata de visibilizar la importancia que tienen los sujetos sociales que habitan un territorio, la necesidad de seguir construyendo con ellos procesos que generen arraigo, que para el caso del campesinado en el Oriente Antioqueño, tiene unas características particulares. Muchas de estas características se han heredado históricamente, a partir de sus procesos adaptativos, sin embargo, los acontecimientos históricos, que para el caso de América Latina, tuvieron gran influencia a

partir de la colonización, los sucesos ambientales, sociales, interculturales y otros, han ido conformando al sujeto que en la actualidad habita el Oriente Antioqueño.

Consideramos que un proceso formativo con la población campesina como el que realiza la corporación CEAM, debe abordar estos aspectos, motivando reflexiones en torno a la ruralidad que se quiere para contribuir a la construcción de alternativas al desarrollo y la reivindicación de la población campesina, que ha sido tan vulnerada y poco reconocida. Esto implica que la Corporación parta de una propuesta decolonizadora, libre de las ataduras sociales e históricas que ya se han mencionado, para luego caminar hacia los procesos interculturales en los cuales todos podamos ser escuchados y que sean múltiples los caminos.

### **Colonialidad/Modernidad**

*... las cadenas ya no están en los pies, sino en las mentes.*

Manuel Zapata Olivella

En relación a los temas abordados con anterioridad, comienza a develarse en nosotras una mayor comprensión sobre la relación existente entre los diferentes conceptos que hemos abordado. Temas como Desarrollo, campesinado e identidades y educación, empiezan a entretorse. Y así sucede, porque estamos proponiendo reflexiones sobre las maneras históricas y actuales como se han abordado estos temas en América Latina y especialmente en la ruralidad, entendiendo además que no son temas aislados sino que, cada una hace parte de un concepto que se ha construido y se viene fortaleciendo en América Latina; se trata de la **“colonialidad”** entendida como un proceso hegemónico de dominación que se nos ha impuesto desde la invasión Europea, a América y a sus habitantes hasta el día de hoy. La colonialidad podría considerarse como un resultado de largo plazo, fruto de las acciones emprendidas por los “colonizadores” para apropiarse y perpetuar su existencia y poder, por encima de los otros pueblos, los “colonizados”. De esta manera, se instaura en el pensamiento y en la vida del pueblo dominado o colonizado, una idea de inferioridad en relación con el pueblo dominador.

Es necesario comprender que la colonialidad como concepto se construye a partir de las reflexiones surgidas desde pensadores críticos, que sostienen que ésta, es el resultado del proceso de colonización vivido en América. Por lo tanto primero se dió la colonización en la historia de América, y posteriormente se instaló la colonialidad como paradigma, en América. Según Mignolo (2010), la colonización se refiere a etapas puntuales, históricas. Para entenderlo bien, citamos a Estermann (2011) quien propone una explicación sobre el concepto colonización:

... el proceso de “*colonización*” conlleva siempre un aspecto de asimetría y hegemonía, tanto en lo físico y económico, como en lo cultural y civilizatorio. La potencia colonizadora no solo ocupa territorio ajeno y lo cultiva, sino que lleva e impone su propia cultura y civilización, incluyendo la lengua, religión y las leyes. Mora (2011).

Según el mismo autor, Estermann (2011), la colonización corresponde al proceso de ocupación y determinación externa de los territorios por un poder conquistador que usa medidas militares, políticas, económicas, culturales, religiosas y étnicas. Por lo tanto, la colonialidad es la herencia de esa ocupación e imposición vivida, que ha quedado en el pueblo latinoamericano y se sigue reproduciendo en el presente por los mismos latinoamericanos, tal vez de manera inconsciente.

Molano (2011) hace una descripción que retomamos para explicar cómo el comportamiento de los colonizadores cuando llegaron al continente, marcó profundamente el proceso de desterritorialización del pueblo amerindio, logrando obtener el poder deseado y el dominio territorial:

El modelo colonial que se impuso, y que continúa hoy bajo otros nombres y los mismos intereses, fue incapaz de entender y reconocer la prolongada y compleja territorialidad construida y sentida por los pueblos americanos. A los europeos nada les pareció de trascendencia. Para ellos, todo era salvaje, agresivo, irracional, demoníaco, contrario a la moral judeo-cristiana y a sus

dogmas. Los mapas y croquis que dibujaban los invasores sólo daban cuenta de sus intereses en cuanto a territorios por conquistar, pueblos por someter y catequizar, riquezas por obtener y remitir; y rutas de penetración por las cuales saquear los recursos. De esta manera, invisibilizaron los territorios y, a su vez, pasaron por encima de territorios invisibles, pero vitales para los pueblos ancestrales americanos, pasados y presentes (p.12).

Durante la etapa de colonización en América, se instala entonces un nuevo orden, se apropia un nuevo pensamiento, el “*colonialismo*”, el cual hace referencia al momento histórico por el cual la presencia de un Estado logra imponerse y legitima su poder hegemónico sobre otro. “Para los latinoamericanos el colonialismo no significó primariamente destrucción y expoliación, sino, ante todo, el comienzo tortuoso pero inevitable camino hacia el desarrollo y la modernización”(Castro, 2000, p.92).

Han surgido debido a lo anterior, reflexiones devenidas de los acontecimientos históricos y las consecuencias para latinoamérica, lo que sentó las bases para que la corriente de pensadores críticos latinoamericanos (algunos de ellos son: Quijano, 2000; Walsh, 2009; Lander, 2000; Mignolo, 2000) empezaran a conceptualizar sobre un fenómeno al cual han llamado: “*la colonialidad*”, término que emerge como concepto teórico, el cual surgía de la experiencia, del sentir, del vivir las historias coloniales. La colonialidad puede ser interpretada como la lógica de los colonialismos, la cual persiste aún cuando lo colonia ya no está; en efecto, América se independizó, es decir, se terminó el colonialismo, pero surgió la colonialidad como ideología. “la colonialidad surge dentro del colonialismo, pero denota la ideología capaz de generar su propio conocimiento, relaciones de poder específicas y diferencias entre individuos” (Ramos, 2015: p 70). Esto significa que se encontró la manera de seguir ejerciendo el control, a partir de la colonialidad como un imaginario creado en los pensamientos de aquellos que fuimos colonizados.

Para Mignolo (2010), este concepto es de gran importancia “porque lo colonialidad venía a ser algo así como el inconsciente para Freud: algo que no se ve pero que gobierna lo que se ve” (p 1). Por lo tanto la colonialidad podría entenderse como el patrón estructural de poder que surgió a partir de la conquista de América e instaló la hegemonía de la subordinación

del dominador sobre el dominado, y por lo tanto, una estructura social jerárquica que permite explotación de unos a favor de otros, de los que podrían catalogarse como “superiores”.

Para Estermann (2011), La colonialidad “... es un hecho histórico..., que tiene que ver con involuntariedad, dominación, alienación y asimetría de estructuras políticas, injusticia social, exclusión cultural y marginación geopolítica” (p56).

Retomando una idea de Bonfil en su libro México Profundo (1990) queremos evidenciar cómo se hizo el tránsito histórico del colonialismo hacia la colonialidad: “El primer proyecto llegó con los invasores europeos pero no se abandonó con la independencia: los nuevos grupos que tomaron el poder, primero los criollos y después los mestizos nunca renunciaron al proyecto occidental” (p.10). Con los planteamientos anteriores se trata de explicar porque en América Latina hoy, aún después ser un territorio libre, independiente, autónomo; sigue persistiendo en nuestro comportamiento el efecto o herencia colonial, pues quedó en nuestras mentes, en nuestros actos, en nuestra educación, la idea de la dominación. Lo anterior ha favorecido seguir imponiendo y reproduciendo diferentes formas de colonialidad que siguen fortaleciendo el proyecto colonial. Para Estermann (2011, p 57) ) “el colonialismo ya no necesita imponer sus ideas ni las relaciones de poder que se orientan en características de raza y género, sino que el ‘poder satelital’, la nueva burguesía políticamente independizada, se encarga de mantener y perpetuar el mismo orden colonial”.

Por lo tanto se destacan algunos aportes teóricos claves que han señalado los pensadores críticos latinoamericanos, quienes han descrito algunas formas en las que se pone de manifiesto el efecto de la colonialidad en la actualidad. Vamos a mencionar tres esferas:

a) el control de la economía, b) control de la autoridad (como por ejemplo formas de gobierno) y la definición del eurocentrismo no en términos geográficos sino en términos históricos y c) el control del conocimiento y la subjetividad (Tomas, 2017. p 30).

Por ello se pueden mencionar algunas de las formas de control:

*La colonialidad del poder*, es una de las armas de dominación descrita de la siguiente

manera por Quijano (2000): “el uso de la raza como criterio fundamental para la distribución de la población en rangos, lugares y roles sociales”. De esta manera a partir de la clasificación racial, de colores, se crea una clasificación social del trabajo donde se instalan prácticas como la esclavización y la explotación, las cuales resultan ser toda una estrategia para seguir promoviendo desigualdades entre “blancos” y los de otro color, y así crear necesidades o imaginarios de querer ser o vivir como ellos “Este tipo de colonialidad concentra las formas de subjetividad, la cultura, y la producción del conocimiento bajo su hegemonía occidental” (Walsh, 2007). De lo anterior deriva la explicación de cómo el proyecto modernizador, civilizatorio ha tomado tanta fuerza, especialmente en América Latina.

Según Bravo (2017) la colonialidad del poder es la principal fuente de dominio, debido a la subalternización de los saberes, de las subjetividades y de las formas de conocimiento. Esto permitió marcar una diferencia, clasificando y marcando las diferencias y la inferioridad respecto de quien clasifica (pag 45). Por ello la colonialidad del poder “...es el dispositivo que fundamenta la clasificación y la dominación social” (Quijano 2000). Y esta situación es la que ha permitido que los latinoamericanos sintamos vergüenza por lo propio, siendo ésta una de las maneras como vive en nosotros la colonialidad.

*la colonialidad del saber* podría entenderse de manera sencilla como una forma de control de conocimiento, ésta ha instalado una forma total de pensamiento en la cual todo lo que está avanzado, civilizado y bueno es definido y medido con relación a Europa y a la blancura... “es, entonces, dar cuenta de la negación de otras formas de producción del conocimiento que no sean blancas, europeas y científicas...” (Walsh, 2007)

*La colonialidad del ser* es una forma de control de la subjetividad, niega que otras personas diferentes a las blancas puedan pensar, deshumanizando a los otros pueblos, cosificándolos.

*La colonialización subjetiva y la colonización del mundo de la vida* descrita por Dussel (1990) que dan cuenta:

...del dominio de los cuerpos por el machismo sexual, de la cultura, de tipos de trabajos, de instituciones creadas por una nueva burocracia política, etc.,

dominación del Otro. Es el comienzo de la domesticación, estructuración, colonización del “modo” como aquellas gentes vivían y reproducían su vida humana. (p.48).

Estos tipos de colonialidad también han sido descritos de otra manera por Estermann (2010) quien habla de que la estrategia colonial se ha basado en tres ideales, los cuales son: **negación, asimilación e incorporación**; quien lo aborda de la siguiente manera:

La **negación** de la “humanidad” de la otra y del otro pasó por la humillación cultural, sexual y religiosa, llamándole “bárbaro”, “pagano”, “moro”, “indio” o “negro”. Esto significó una deshumanización del otro para fortalecer la humanidad del civilizado.

...Una vez admitido y reconocido que la otra y el otro son “humanos”, tal como nosotras/os, viene el proceso de **asimilación** forzada, a través de un imperialismo económico, educativo, religioso y cultural: la otra y el otro es “humana/o” en la medida en que se asemeja a los estándares de la “humanidad” europea y que se inserta a la economía colonial (p 62).

finalmente se da la **incorporación**, la cual es nombrada por el autor como una “suerte de canibalismo intelectual” que concluye el logro: la universalización de la concepción occidental del ser humano según la cual se da el reconocimiento de que el espíritu europeo es el espíritu absoluto (p: 60-63).

Es así como se va resignificando desde el pensamiento crítico latinoamericano una historia que explica y demuestra de manera evidente, cómo la colonialidad como construcción, sigue persistiendo hoy, sólo que bajo otras formas que la enmascaran, pero que no son más que la perpetuación del modelo hegemónico, en un continente donde paradójicamente, se logró la independencia y la liberación de la dominación Europea. Para Mignolo (2010) “la colonialidad es la lógica de control que conecta a todas esas instancias del siglo XVI hasta hoy (el renacimiento, la revolución industrial, el Desarrollo). La máscara que la cubre es el concepto de “**modernidad**” (p 1). Esta relación **Colonialidad/Modernidad** que se descubre, sucedió gracias a que algunos de los pensadores críticos latinoamericanos,

hicieran una lectura de la colonialidad en torno a algunas categorías como: raza, trabajo y género. De esta manera se relacionan los relatos de la colonialidad, de la modernidad y en la actualidad: de la globalización neoliberal, en lo étnico como eurocentrismo, en lo económico como el capitalismo y en lo social con el androcentrismo.

Esta relación también es descrita por Dussel (1990) quien argumenta que 1.492: es el comienzo de la domesticación, estructuración, colonización del “modo” como aquellas gentes vivían y reproducían su vida humana. Sobre el efecto de aquella “colonización” del mundo de la vida se construirá la América Latina posterior: una raza mestiza, una cultura sincrética, híbrida, un Estado colonial, una economía capitalista (primero mercantilista y después industrial) dependiente y periférica desde su inicio, desde el origen de la modernidad (p.48).

Por lo tanto, toda la estructura que el proyecto colonial trajo consigo, se ha instalado en el pensamiento latinoamericano de tal manera, que hoy en día, nosotros mismos, los latinoamericanos, somos quienes seguimos subyugando, maltratando, discriminando, invisibilizando nuestras raíces, nuestra cultura, nuestro pensamiento, dejándonos guiar exclusivamente por el mundo eurocéntrico “occidental” en un ideal de homogenizar, totalizar y universalizar; que propone la modernidad; sin avanzar siquiera, en una construcción dialógica, intercultural. La colonialidad está mentalmente instalada en nuestra cultura, es un síndrome histórico, una enfermedad.

La colonialidad se ha convertido en la empresa bajo la cual Europa, inscribió su poder en el territorio latinoamericano desde entonces y que persiste en nuestro presente con otro nombre: “Modernidad”. *“La modernidad es la cara oscura de la colonialidad”*.

Y es ahora la modernidad, la herencia de la colonialidad, enmascarada bajo otro nombre, con un aparente nuevo discurso, hegemónico, que hace parte de las más grandes estructuras de poder de la sociedad y que actualmente nos rigen (por ejemplo las universidades, el Estado, la política), la economía). Por ello los conceptos como

subdesarrollo, pobreza y tercer mundo, entre otros; han logrado apropiarse de los discursos globales. Según Castro (2000), en la actualidad la colonialidad/modernidad tiene dos caras, las cuales explica de la siguiente manera:

La modernidad es un "proyecto" en la medida en que sus dispositivos disciplinarios quedan anclados en una doble gubernamentalidad jurídica. De un lado, la ejercida hacia adentro por los Estados nacionales, en su intento por crear identidades homogéneas mediante políticas de subjetivación; de otro lado, la gubernamentalidad ejercida hacia afuera por las potencias hegemónicas del sistema-mundo moderno/colonial, en su intento de asegurar el flujo de materias primas desde la periferia hacia el centro. Ambos procesos forman parte de una sola dinámica estructural. (p.92)

En la perpetuación de este modelo hegemónico, asimétrico, no podemos desconocer que una de las estructuras de poder, que estamos problematizando en esta investigación, ha sido la escuela, la cual con su objetivo de disciplinamiento, de civilización del ser, de imposición de un único mundo, ha universalizado; y el éxito de esta globalización o universalización del sistema educativo, está agotando, destruyendo y restándole importancia a los procesos propios de vida que aún resisten, a la historia latinoamericana, a la importancia y a la valoración de la riqueza cultural de los pueblos **“otros”**.

Según Dussel (1993), hay dos etapas en la modernidad: la primera etapa se refiere a un concepto crítico que abre la humanidad a un nuevo desarrollo del ser humano, el cual se da Europa en el siglo XVIII; y la segunda etapa se refiere a la revolución industrial del siglo XVIII y el período de la Ilustración. Por lo tanto, la civilización moderna (Europea) se autoproclama como más desarrollada, y considera que todo aquello que está por fuera de su modelo de civilización, es considerado bárbaro. En este mismo sentido Lander (2000) hace su interpretación sobre la modernidad como un dispositivo colonial en el cual:

... las formas otras de ser, de organización, del saber, son transformadas no sólo en diferentes sino en carentes, en arcaicas, en primitivas, tradicionales,

premodernas. Son ubicadas en un momento anterior del desarrollo histórico de la humanidad, lo cual dentro del imaginario del progreso enfatiza su inferioridad.

Y por lo tanto, América Latina entra en la modernidad como la cara dominada, explotada, subyugada, aliada y encubierta.

Desde una posición crítica, que es lo que estamos proponiendo, asumimos una toma de conciencia de la colonialidad como la hegemonía que sigue controlando nuestro pensamiento, como estructura de poder, como esquema mental, como el entendido de la asimetría entre culturas y pueblos. Esta situación debe llevarnos a asumir nos solamente posiciones sino además, acciones, desde lo que hacemos día a día, para optar por otras miradas, por rescatar aquellas que nos han sido propias, pero olvidadas, tenemos una necesidad de buscar el lugar propio de los sectores excluidos, de construir una perspectiva desde latinoamérica, que enfrente la visión eurocéntrica como la única manera de leer la realidad, una visión que hace del control del conocimiento el instrumento fundamental del dominio y el control. No tenemos que aceptar la modernidad como única opción, no tenemos que totalizar al mundo, no tenemos que unificar pensamientos, no tiene que existir una sola ideología, no podemos seguir optando por el control del conocimiento, no debemos seguir creyendo que el mundo es uno.

### **Decolonialidad/Interculturalidad**

*“...salir de la camisa de fuerza según la cual en las colonias y excolonias no se puede pensar bien sino se empieza por Aristóteles y Platón. ...El concepto de colonialidad abrió todas esas puertas”. (Mignolo, 2010)*

En la actualidad existen otras discusiones que están posicionando y argumentando sobre la necesidad de caminos “otros” para América Latina: la “opción decolonial” es uno de ellos, el cual surge desde el pensamiento latinoamericano a partir de la segunda década de los años 90 por los debates en torno a la modernidad y el eurocentrismo, que emergió

con intelectuales latinoamericanos tales como Enrique Dussel, Aníbal Quijano, Walter Dignolo, Santiago Castro Gómez, Edgardo Lander, Catherine Walsh, Arturo Escobar, Ramón Grosfoguel, Fernando Coronil, entre otros. “se trata de la emancipación de la razón imperial de la modernidad” (Mignolo, 2010).

Resulta importante resaltar que este camino emancipatorio ya existía, desde las acciones emprendidas por personajes como Martí, por ejemplo, desde nuestros pueblos aborígenes que todavía después de 500 años, han resistido a subyugarse, obviamente no han permanecido prístinos, no han sido intocables, pero tampoco han perdido su pensamiento propio. Por ello, siguen presentes algunos rastros de los pueblos otros, los originarios, que sostienen algo que han llamado los críticos “El pensamiento indígena en América, de quienes en palabras de Mignolo (2010) resalta que “aquello que las comunidades indígenas han mantenido, durante quinientos años, es la diferencia, la simple negación a asimilarse, a preferir vivir como naciones en el interior del Estado-nación criollo mestizo” (p 2). pero aclara que mantener la diferencia no quiere decir que las naciones indígenas son hoy lo que fueron en el siglo XV.

Con este comentario lo que deseamos resaltar es la oportunidad de cambio que se nos presenta a partir de la opción decolonial, “se ha llegado a un punto en el cual las propuestas que provienen de las experiencias y saberes indígenas entran en el debate argumentativo disputando los presupuestos bajo los cuales está organizado el orden social en los Estados y sociedades” (Mignolo 2010).

Consideramos que un proceso formativo con la población campesina como el que realiza la corporación CEAM, debe abordar estas reflexiones, motivando discusiones en torno a la historia, a las resistencias, a la ruralidad y el campesinado, para pensarse cómo se puede contribuir a la construcción de alternativas al desarrollo o a propuestas completamente diferentes, que se desaten de los discursos hegemónicos, que propendan por la reivindicación de la población que habita América Latina, entre ella la campesina. Esto implica que la Corporación parta de una opción decolonial, donde se permita cortar las ataduras y diferencias sociales e históricas que ya se han mencionado, para luego caminar hacia los procesos interculturales en los cuales todos podamos ser escuchados en una multiplicidad de caminos. *Pensar desde otro lugar.*

Vale la pena retomar una noción referida por el intelectual – activista Juan García quien menciona el concepto “casa adentro” como los procesos internos de las organizaciones, pero más que todo de las comunidades, para construir y fortalecer un pensamiento y un conocimiento propios. Este concepto busca: “reconstruir y fortalecer pensamientos y conocimientos propios, no como un saber folclórico local, sino como epistemología – como sistemas de conocimientos-, lo que permite empezar a enfrentar la colonialidad del saber y la geopolítica dominante del conocimiento”. (Walsh, 2007)

Estamos ante una disyuntiva entre la colonialidad que se encuentra instalada en el mundo actual a través del sistema capitalista que nos rige y las propuestas de descolonización que desde pequeños sectores de la sociedad, generalmente los más excluidos, buscan promover. Pero la dificultad de generar cambios visibles radica en la institucionalización de este modelo colonial, en todos o en casi todos los sectores de la sociedad, empezando por el Estado, lo que obliga a una lucha constante y desigual. Por ello la importancia de los movimientos sociales en la reivindicación de derechos, para acompañar las luchas, la cuales no deben ser por el poder, sino por el respeto a la diferencia.

Una mirada del proceso descolonizador desde las escuelas que promueven un pensamiento crítico; como es el caso de la Corporación Ceam, debe enfocarse en revalorizar y revitalizar las culturas de las cuales provenimos, una, la indígena, la cual a pesar del paso de más de 500 años, aún pervive. Y la otra, la europea, que llegó con la colonización. Pero a su vez este reencuentro debe permitirnos pensar que hay otras alternativas frente a la manera de vivir el territorio, de asumirmos como parte de un universo, de comprender que el mundo no está centralizado según los lineamientos de una sola civilización, que todas las demás civilizaciones, incluyendo la nuestra, son civilizaciones grandes, y que podemos construir a partir de un pensamiento propio. Nos ha sucedido algo que Bonfil (1989) menciona como la desindianización: “la pérdida de la identidad colectiva original como resultado del proceso de dominación colonial”. (p.13)

Para Mignolo (2010) **La decolonialidad** es un proyecto de des-occidentalización.

la decolonialidad no sólo critica la economía llamada capitalista, sino que plantea otro tipo de economía: economía comunal, una economía que proponga una regeneración de la vida, un cuidado por la naturaleza y el humano. La decolonialidad como una opción global pero no universal porque si se universaliza, se convierte en hegemonía.

Una educación que aporte al pensamiento decolonial debe plantearse para la Corporación CEAM, pues mientras siga prosperando el patrón colonial en nuestra manera de vivir y de pensar, seguiremos creyendo que sólo tenemos una realidad: “la excluyente modernidad”, la modernidad como mito<sup>13</sup> que inicialmente justificó la violencia como razón para predicar el cristianismo y posteriormente para propagar la democracia, el mercado libre, y todo lo que ha instalado.

El interés es, más bien, crear, construir y apuntar hacia caminos y/o opciones decoloniales que no niegan la modernidad, pero que propongan vivir de otra manera, sin que la vida sea absorbida y controlada ... significa asumir una agencialidad y posicionamiento hacia la producción de conocimiento, a cambiar el lente eurocéntrico y ver desde las historias vividas, promoviendo así una fortaleza colectiva. (Walsh, 2007, p. 33)

Es importante comprender que la colonialidad no solamente se enmarca en la esfera económica, esta es sólo una cara, la más dominante. Es la colonialidad del poder la que se cuestiona a partir de la opción decolonial, en la cual, otras esferas como la autoridad, la subjetividad, el género, la sexualidad y el conocimiento, también están presentes. La decolonialidad como un proyecto político, es la propuesta y el reto al que invitan los pensadores críticos latinoamericanos, como un camino hacia el cambio. Se propone un giro decolonial en las instituciones modernas como las universidades, el arte, la política; asunto bastante complejo, porque estas instituciones y el Estado, son quienes más se benefician del poder colonial.

Sin llegar a esencialismos en el sentido de que la propuesta decolonial solamente se lleva a cabo si volvemos a la historia más originaria, a las prácticas más ancestrales; pues

---

<sup>13</sup> Concepto propuesto por Enrique Dussel que trata de explicar cómo se fueron naturalizando las injusticias que en beneficio de la modernidad se hicieron contra los pueblos originarios de América quedando en el imaginario y en la realidad del continente.

sería negar las transformaciones que se han dado y que hacen parte de los sujetos que somos, no se trata de llegar a la invención del mejor de los dos mundos, según los autores Castro Gómez y Grosfoguel (2007): “el pensamiento decolonial representa la construcción de un nuevo espacio epistemológico que incorpora y negocia los conocimientos indígenas y occidentales”. Sin embargo no debe desconocerse que el pensamiento o la opción decolonial no dejará de ser un espacio de tensión y de reclamación por la construcción de otras opciones de vivir y de pensar.

Se propone la apertura de un espacio de construcción de conocimientos “otros”. Según Maldonado Torres (2007) el giro decolonial se funda en el descubrimiento y reconocimiento del sujeto de su colonialidad y que se encuentra ante la modernidad/colonialidad. La decolonialidad es subversión. Pero no se trata solamente de cambiar los términos o las palabras usadas, se trata en realidad de un cambio en la visión del mundo, de la recreación frente a la conceptualización y vivencialidad de un pensamiento otro.

“La perspectiva decolonial se encuentra en una constante búsqueda de propuestas de pluriversalidad e interculturalidad de los grupos subalternos” (Bravo 2007: 58). La **interculturalidad** forma parte de un pensamiento otro construido desde un lugar político. Según Walsh (2007) surge como la resistencia de comunidades como las negras e indígenas en la búsqueda de transformación social, económica y política; ligada a la descolonización.

Además de ser principio ideológico y organizador, la interculturalidad construye un imaginario distinto de sociedad, permitiendo pensar y crear las condiciones para un poder social distinto, como también una condición diferente, tanto del conocimiento como de existencia, apuntando a la descolonialidad (Walsh, 2007)

La interculturalidad debe enseñarnos a querernos a nosotros mismos. Es una utopía para aquellos que creemos en otras maneras de habitar y convivir en el territorio. La colonialidad está tan instalada en nuestras vidas que creemos que “nuestra gente no tiene

nada importante que enseñar”<sup>14</sup> . La interculturalidad como propuesta emancipadora busca dar reconocimiento y participación de los sujetos otros que poco han sido tenidos en cuenta, que poco han sido escuchados, de esos sujetos que han sido silenciados e ignorados por la sociedad occidental; por lo tanto es un principio que bien podría incorporarse en el accionar político de aquellos gremios que están en la búsqueda de alternativas al capitalismo y al segregacionismo tan vigentes en nuestra sociedad actual.

La interculturalidad nunca fue pensada cuando se dio el encuentro de los dos mundos, y siempre estuvo lejos de ser el fruto de una alianza o un proceso cultural de síntesis, en palabras de Dussel (1990):

“El concepto de “encuentro” es encubridor porque se establece ocultando la dominación del “yo” europeo, de su “mundo”, sobre el “mundo del Otro”, del indio. No podía entonces ser un “encuentro” entre dos culturas -una “comunidad argumentativa” donde se respetara a los miembros como personas iguales-, sino que era una relación asimétrica, donde el “mundo del Otro” es excluido de toda racionalidad y validez religiosa posible. En efecto, dicha exclusión se justifica por una argumentación encubiertamente teológica: se trata de la superioridad -reconocida o inconsciente- de la “Cristiandad” sobre las religiones indígenas. Es decir, ningún “encuentro” pudo realizarse, ya que había un total desprecio por los ritos, los dioses, los mitos, las creencias indígenas” (p. 59).

La historia y los sucesos han conformado al sujeto latinoamericano que habita sus territorios, en donde no se pueden ocultar las huellas de una herencia colonial que se evidencia en todos los aspectos de la vida: la familia, la educación, la economía, las relaciones sociales. Desde el hacer de la Corporación CEAM, se requiere pensar en pedagogías del reconocimiento y la dignificación de los pueblos originarios, mestizos y de aquellas fusiones que han quedado a través de la historia; de aquellos rostros o identidades que ha dejado la colonización. La interculturalidad vista desde una mirada amplia, diferente

---

<sup>14</sup> Palabras de la profesora Elizabeth Castillo, el día 3 de marzo de 2017.

a la multiculturalidad, la cual propone reconocer diversidades, pero que no emprende una búsqueda por la incorporación de esos sujetos multiculturales o diversos en la construcción de sociedad y menos se les hace una valoración por su diferencia cultural.

Todos estos rostros dejados por la colonización, nos permiten ampliar la concepción, no solamente, de las nefastas consecuencias que ha dejado la colonización, sino además, de comprender el surgimiento de nuevos sujetos sociales que están ahí, presentes, con sus formas de vida, con sus maneras de hacer, creando una identidad y un proceso cultural. Esto implica la imperiosa necesidad de abordar los procesos formativos desde una perspectiva intercultural, en todos los contextos (urbanos y rurales), pues son múltiples las caras que existen en nuestra sociedad y no podemos seguir perpetuando el ideario de un solo camino, para mantenerse y pervivir en el territorio.

Sin embargo se nos plantea un reto como facilitadoras de procesos educativos con comunidades campesinas, ya que para lograr un camino hacia la interculturalidad se hace necesario primer hacer un reconocimiento por nuestros orígenes, que la historia ha ocultado o poco ha generado apropiación, porque aunque podría parecer que la población mestiza, es fruto un proceso intercultural, no es cierto, y en este tema, estamos de acuerdo con el planteamiento de Dussel (1990) en el cual menciona como debió ser una relación intercultural:

Aquellos “indígenas”, barbaros... eran cultores insignes de la “Palabra” eterna, sagrada, histórica, en medio de las selvas tropicales. Para conocer su “mundo” hubiera sido necesario conocer su “lengua” (su “palabra”), haberla “vivido”... Para “dialogar” con ellos hubiera sido necesario vivir su propio “mundo”, desde su *tekoha* tan bella, tan profunda, tan racional, tan ecológica, tan “desarrollada”, tan humana. Para establecer una “conversación” -a lo Richard Rorty- hubiera sido necesario “descubrir” el “mundo” del Otro, establecer antes las condiciones de posibilidad de ella. (p.94)”

Por lo tanto, partir de un reconocimiento histórico, podría ser uno de los primeros pasos para abordar la interculturalidad y comprender su relación con la decolonialidad; pues al tratar de reconocer las diferencias culturales y valorar su riqueza y aporte a la construcción de los seres del presente, se cierran las puertas de la opresión y la alienación y puede ocurrir

la interculturalidad como un proyecto emancipatorio, liberador y de construcción de saberes y pensamientos desde el respeto y la valoración.

Aunque no es posible profundizar a gran escala, consideramos importante para seguir ahondando en el concepto de la interculturalidad, otro concepto que si ha sido ampliamente estudiado por muchas disciplinas, la “cultura”; ya que de alguna manera la cuestión cultural y la diversidad que plantea, permite borrar la idea de que existe una universalidad del conocimiento en cuanto a su producción y a su transmisión. Y esto sucede cuando se reconoce la multiplicidad de otras formas de “conocer y de practicar la política, la economía, etc., que han sido integradas bajo el concepto de cultura” (Estermann, 2017: 84). El mismo autor, Estermann (2017) señala que cuando se hace el reconocimiento de las diversas culturas y se valoran sus visiones y prácticas, se refuerza la idea de que ninguna cultura es superior, por lo tanto no es posible hacer mediciones comparativas entre una cultura y otra, porque no existiría una escala de valoración universal (p 84).

La interculturalidad busca romper y criticar la existencia de la superculturalidad como el reconocimiento de que una cultura (que para el caso de América Latina es la europea), es superior a otra.

Los planteamientos en relación a la interculturalidad aún son nuevos, apenas se está gestando esta opción como una posibilidad más en el giro decolonial, pero sabemos que existen múltiples limitantes que tendrán que vivenciarse para poder aprender; es el caso específico de la comunicación entre “culturas”, ya que va mas allá de un reconocimiento recíproco. Esta comunicación debería lograr la construcción de espacios de convivencia armónicos a pesar de las diferencias; pero sabemos que para lograr esto, primero debe desatarse un análisis interno de la necesidad de desaprender muchos de los comportamientos que nos caracterizan como sociedad occidentalizada, ya que no hemos aprendido valores como el respeto por la diferencia, sólo por nombrar alguno. Así que la comunicación debe ser el puente para lograr un asunto que trascienda el diálogo hacia una convivencia. “la interculturalidad se presenta como la **construcción de un espacio común** entre universos culturalmente distintos” (Estermann, 2017: 89).

En definitiva y para finalizar el abordaje de este tema, se genera una certeza de la relación directa entre interculturalidad y descolonización, que en palabras de Estermann (2017) se plantea concretamente:

...El discurso de la ‘interculturalidad’ –al menos en el contexto latinoamericano– sin una reflexión crítica sobre el proceso de ‘descolonización’ queda en lo meramente intencional e interpersonal, pero también al revés: un discurso político y educativo de la ‘descolonización’ no llega al fondo de la problemática, si no toma en cuenta un debate sobre los alcances y limitaciones de un diálogo intercultural (p 68).

### **Diseño metodológico: deshaciendo y rehaciendo pasos, la ruta metodológica**

Cómo se podrá ver en la medida que avanza este capítulo de la investigación, a la ruta o diseño metodológico quisimos llamarlo: “Deshaciendo y Rehaciendo Pasos”, pues realmente hemos tenido que escudriñar y recoger algunos aspectos del pasado, como punto de reflexión y de partida, para pensarnos en el futuro que queremos construir. A continuación presentamos cómo fuimos deshaciendo pasos para caminar en los que vamos rehaciendo.

Para empezar a enunciar el tema metodológico que nos sirvió de base para abordar esta investigación, consideramos necesario establecer una conexión de nuestras vidas y su transcurrir histórico hasta el presente, ya que en ellas, esta investigación tiene gran sentido, pues las preguntas que nos hemos planteado, hacen parte de nuestras búsquedas personales, preguntas que nos hacemos frente a nuestras existencias, frente al papel que estamos desempeñando en esta sociedad y tratando de encontrar esas raíces que nos conectan con la ruralidad y con la población que en ella habita: campesinos y campesinas por herencia y tradición.

Es este el sentido de recuperar nuestra palabra, reconociendo en ello nuestros trayectos en la investigación en particular y la experiencia de acción en la ruralidad que impulsa nuestro vínculo con la Corporación CEAM

**Maria Cristina Pineda Pineda**, mujer nacida en la ciudad de Medellín hace 38 años; es hija de una madre y un padre originarios de un municipio del Oriente Antioqueño: El Santuario. Ambos nacidos en el seno de una familia campesina pero que más adelante durante sus niñez, ambos se fueron a vivir al casco urbano, para estudiar. Sin embargo mis padres, nunca dejaron su relación con la tierra, ya que ambas familias poseían fincas y a ella iban a cultivar sus padres y ellos en algunos momentos del año. También era un espacio para el encuentro familiar, era la fuente de los alimentos de la familia, el espacio para enseñar a los menores lo que se hace en el campo, espacio para aprender las enseñanzas de la madre tierra...

En el momento en el que se dio mi nacimiento, mis padres ya vivían en la ciudad de Medellín, pues mi padre había decidido ir a estudiar una carrera profesional y ya se desempeñaba como docente en un colegio público. Así que por esta razón, mi crianza fue en la ciudad y al lado de un educador y una mujer de mucha tenacidad, que trabajaba en el negocio familiar de sus hermanos: restaurantes. Siempre mantuve vínculos con el Oriente Antioqueño y en especial con El Santuario, ya que gran parte de mis fines de semana en la niñez y hasta la adolescencia, se desarrollaron entre las fincas de mi abuelo materno, la finca de mis tíos paternos y las casas de las tías que aún vivían en dicho municipio.

Los mejores recuerdos que tengo de mi niñez eran en la finca de mi abuelo materno, con toda la familia, en un día de cosecha de maíz, desgranando mazorcas, haciendo arepas de chócolo, tortas de chócolo, asando chócolo y comiendo todas estas delicias entre juegos con mis primos y primas, corriendo por las mangas, atrapando renacuajos, caminando entre las vegas y huyendo de los toros bravos.

Quizás todas estas vivencias me llevaron a elegir la carrera de *Medicina Veterinaria* como aquella con la cual yo identifiqué mi vocación de vida.

De mi época de estudiante de universidad tengo muchísimos recuerdos, esta fue una etapa de mi vida que significó grandes cambios para mí, pues tomé decisiones relevantes con respecto al enfoque de trabajo que hasta hoy continúo tejiendo. En mi avidez por aprender, quise explorar la posibilidad de vincularme con algún grupo de estudio, pues en mi facultad, la de Ciencias Agrarias, había muchísimos. Así que cuando conocí al Grupo de Estudio sobre medicinas Alternativas - GEMA-, hubo algo dentro de mí que me indicó que ese era. Al conocer y participar de este grupo, comprendí que yo quería escuchar sobre

*otras maneras de hablar de salud, sobre otras maneras de tratar las enfermedades y fue así, como, en compañía de un pequeño grupo de estudiantes, que empezamos a explorar el mundo de las plantas medicinales y los usos que éstas tenían, sobre la existencia de otras visiones del mundo con respecto a la salud y a la enfermedad. Fue un mundo maravilloso el adentrarme en la lectura de muchísimos libros de etnobotánica, y sobre terapias como la acupuntura, la homeopatía, la terapia neural, entre otras, para el tratamiento de enfermedades en animales. Hicimos muchas pruebas, preparamos muchos medicamentos: jarabes, cremas, pastillas, lociones, extractos, jabones, tinturas madre... las cuales fueron aplicadas a nuestras mascotas y a los animales con los cuales hacíamos prácticas. Sin pensarlo, nuestro grupo fue tomando fuerza y reconocimiento en una facultad en la cual, el tema de lo alternativo en la salud, no cabía.*

Casi al término de mi carrera, el GEMA conoció a una corporación llamada Vamos Mujer. Mujeres representantes de esta entidad nos invitaron a viajar a comunidades campesinas de municipios como Tierralta, Puerto Libertador, La Ceja, Yolombó, Caramanta; con el fin de compartir nuestros saberes con mujeres campesinas sobre las plantas medicinales y sus usos en la salud animal, lo que nos emocionó muchísimo pues era como hacer realidad nuestro sueño. Esto se convirtió para mí en la mejor oportunidad de aprender al lado de las personas más conocedoras y a su vez, de motivar a estas mujeres campesinas a volver a usar las plantas en la salud y en la vida cotidiana.

Fue de esta manera como llegué al municipio de Marinilla en el año 2004, recién graduada, donde ya conocían al GEMA y me invitaron a hacer parte del equipo de profesionales de la Secretaría de Agricultura y Ambiente del Municipio. Esta experiencia de cuatro años fue una gran escuela porque realmente pude poner en práctica y confrontar el medio rural en pleno e interactuar de manera más permanente con las familias campesinas, con las cuales sentía gran conexión y afinidad.

Después de dejar esta experiencia me incorporé al equipo de personas que conformaban la Corporación CEAM, una organización de carácter ambiental que trabaja en la subregión del Oriente Antioqueño con familias campesinas y organizaciones sociales en pro de un desarrollo rural sustentable con equidad. Hasta ahora sigo perteneciendo a este colectivo, donde llevo más de 10 años, aprendiendo a hacer un equipo de trabajo con personas que ven el campo y en las comunidades que allí habitan, la posibilidad para vivir bien

Siempre he soñado un mundo diferente, donde otras sean las opciones, donde otros y otras, nos sintamos recogidos, donde podamos vivir en armonía y respeto con la madre tierra; y han sido las apuestas formativas, una manera de llegar a las comunidades campesinas y soñar con ellas ese futuro soñado.

Hoy, consciente de que el mundo no va a cambiar como yo lo he soñado, o por lo menos, no tan rápido, de que los cambios culturales requieren mucho tiempo, de que hay factores externos que no dependen de mí, de que la educación por sí sola no va a resolver los problemas de la humanidad; sigo empeñada en aportar desde mi saber, desde mi aprender, desde mi experiencia, que se ha enriquecido a través del tiempo por la interacción con muchísimas personas, a la educación como un espacio que sigue siendo una posibilidad para la reflexión, para la escucha, para el diálogo; pero que es necesario seguir replanteando la manera como se está haciendo, cómo ha sido la manera en que he intervenido y he afectado a la gente desde mi posición como poseedora de un conocimiento técnico, cuál es el lugar que le estamos dando a la población con la que trabajamos, con quiénes estamos construyendo los sueños, para quién o quiénes son esos sueños...

Es por lo anterior que esta investigación tiene sentido para mí, porque me sigo preguntando por muchos de los asuntos que anteriormente planteé, pero que principalmente están atravesados por mi búsqueda personal, mi necesidad personal de hallar mi conexión, con la tierra, con los campesinos, con mi identidad, entender mi relación con este territorio al cual pertenezco, porque creo en los procesos sociales y estoy convencida de que vivir en el campo es una opción de vida por el buen vivir, por la defensa por el territorio y por la esperanza de un mundo incluyente en la diversidad.

Y yo soy **Doris Elena Suaza Suescún**. Cuando pienso en mi historia de vida, y pienso poco en ella realmente, me voy siempre al año en que cumplí los 14, es decir a 1980 cuando ingresé a un grupo juvenil cristiano que marcó el inicio de lo que sería mi caminar consciente por esta sociedad, queriendo transformarla. Estaba chiquita, dirán algunos, es cierto, pero en plena adolescencia supe lo que significaba *“no poder dormir tranquila nunca más después de haber visto la luz”*, frase que me enseñara mi guía espiritual de aquellos tiempos. Del grupo juvenil del barrio, donde apenas hacíamos actividades en función del crecimiento espiritual a nivel personal y grupal y una que otra actividad comunitaria que se relacionaba más con el civismo que otra cosa, pasé a un movimiento

cristiano que estaba influenciado por la *teología de la liberación*, movimiento de gran importancia en esa época, que había liderado grandes luchas políticas en el continente latinoamericano en busca de una sociedad más justa.

Conocí a grandes maestros como Federico Carrasquilla y su grupo de sacerdotes del Golconda<sup>15</sup>, que me mostraron otro camino. Desde allí, participé en trabajos comunitarios y populares de mayor alcance político en varias comunas de Medellín, que me marcaron para siempre. En 1984 ingresé a la Universidad Nacional al programa de Ingeniería Forestal, dando comienzo a otra etapa de mi camino. Combiné mi ejercicio académico con el movimiento cristiano en los barrios populares y lo que eso movía por dentro de mí, con los nuevos aprendizajes del movimiento estudiantil, del cual hice parte muy pronto. Tuve la conciencia en aquella época que estaba hecha de una gran sensibilidad, que nada me resbalaba, sino al contrario, todo me atravesaba. Entré en crisis en el quinto semestre cuando comencé a pensar qué sería de mí cuando fuera una ingeniera forestal. No me veía trabajando con bosques, quería verme trabajando con campesinos. Lo pensé durante todo ese semestre, y decidí cambiarme de carrera, me pasé a Agronomía. Me retiré además del movimiento cristiano porque comencé a dudar de la existencia de Dios, al punto de convertirme en una mujer completamente agnóstica, si bien mantuve el contacto con algunos sacerdotes que siempre fueron mis amigos del alma.

Me movía en varios espacios de la universidad, grupos de estudio como GESTA (Grupo de Estudio en Tecnologías Apropriadas), GRUTAP (Grupo de Trabajo Agrario y Popular) y por supuesto el movimiento estudiantil. Tomé cursos opcionales que estaban orientados a alternativas al desarrollo rural y no a la agronomía convencional. Y mi tesis de grado, a diferencia de las tesis de la mayoría de los agrónomos, la hice sobre un asunto político y polémico como es el tema del hambre, un análisis histórico en función de la producción de los alimentos. Construir un mundo mejor fue siempre mi más grande premisa, y aunque hoy vea las cosas de un modo diferente, sigo creyendo que a eso vinimos a este mundo, a dejarlo mejor.

Mi embeleco de querer trabajar con población campesina fue tomando cada vez más forma hasta hacerse realidad poco antes de recibir mi grado en la universidad. Trabajé un

---

<sup>15</sup> Golconda fue una asociación de clérigos católicos colombianos que decidieron trabajar mancomunadamente a finales de los años 60 y comienzos de los 70, bajo la orientación de lo que se conocería como Teología de la Liberación. Sin embargo, la composición de Golconda era heterogénea y en el grupo se manifestaron diversas posiciones políticas

año completo (enero a diciembre de 1992) en Uramita – Antioquia, en la oficina de agricultura, haciendo asistencia técnica y extensión rural, y empecé a sentir que algo no encajaba, que algo andaba mal, pero estaba tan joven y tan recién desempacada de la universidad que me daba temor expresar mi incomodidad, hasta que no di más y lo hice, situación que casi me cuesta la salida de la institución, porque mis jefes no entendían como una mocosa que apenas había obtenido su título de pregrado, que por primera vez trabajaba en este oficio, se atrevía a cuestionar los métodos que por décadas habían sido utilizados con éxito en la ruralidad antioqueña.

Finalmente me echaron, duré unos meses más y salí de la institución para bien de todos, porque ese no era mi lugar, pero aprendí mucho. Pocos meses después, en enero de 1994 comencé a trabajar como directora de la UMATA de Marinilla – Antioquia, lugar que se convirtiera en mi gran escuela, no solo a nivel profesional. Allí estuve doce años completos, tiempo en que logré acompañar un proceso que pasó por todas las etapas, desde la implementación del modelo UMATA que por primera vez se ensayaba en Colombia ya que Marinilla fue escogido por el Ministerio de Agricultura junto con otros municipios del país para evaluar este modelo y poderlo llevar al resto de las localidades de Colombia, hasta convertir la UMATA en Secretaría de Agricultura y Ambiente SAYA, logrando una transformación no solo del nombre sino de la propuesta de trabajo y sus métodos, con todo lo que ello implicaba. Fue así como tuve la fortuna de dirigir este gran proyecto durante más de dos décadas, acompañada por el mejor equipo de trabajo, excelentes concejales municipales e interesantes Alcaldes que creyeron en mí, logrando hacer un hermosísimo trabajo que contribuyó de manera significativa a una ruralidad sustentable en este municipio tan amado por mí.

Quienes pasamos por la SAYA, logramos hacer un trabajo que cuestionó profundamente el modelo de Revolución Verde, con todos sus métodos de apoyo como la asistencia técnica y la extensión rural, instaurando una propuesta que en aquel entonces llamamos de desarrollo rural sustentable y una agricultura para la vida, nuestro lema. La SAYA en sí era una propuesta que subvertía el orden en materia de desarrollo rural, dejamos de hacer asistencia técnica para acompañar procesos comunitarios con integridad que incorporaban la dimensión ambiental, social, económica y política.

De la extensión rural pasamos a la escuela campesina, programa de formación que

aprendimos con la Corporación LA CEIBA, por la cual pasaron muchísimos campesinos y campesinas a través de varias cohortes, escuela que contribuyó a cambiar sus vidas a partir de la agroecología, que desde entonces se definió como una propuesta para la vida. Toda la historia de la SAYA está sistematizada en dos trabajos de investigación, razón por la cual no voy a detallarla aquí. Estos trabajos son: 1) González, Adriana. Diez años de la Secretaría de Agricultura y Ambiente. 1993 - 2003. y 2) Sistematización y currículo que promueve la educación pertinente a la nueva ruralidad. Escuelas que dejan escuela. Grupo de investigación SER Universidad Católica de Oriente. 2007

En enero de 2006 me retiré de la SAYA y pasé a trabajar a la Corporación CEAM, de la cual soy fundadora. Allí comencé a coordinar el proyecto Escuela Campesina Regional de Agroecología en el Distrito Agrario del Oriente Antioqueño, proyecto del cual se hablará en la segunda parte de este trabajo de investigación. Luego fui directora ejecutiva de la corporación, y más adelante fui coordinadora de varios proyectos de carácter regional. Desde enero de 2013 hago parte de la Dirección Colegiada de CEAM, como directora del Área de Desarrollo Rural Sustentable. En estos once años, los aprendizajes han sido muchos y de gran importancia. La actuación en el mundo rural desde una institución no gubernamental me ha dado otra perspectiva y ha suscitado otras reflexiones. Con más autonomía y menos recursos, hemos logrado incidir en cambios significativos de la realidad del campo. Igual que en la SAYA, en CEAM hemos trabajado en la búsqueda de alternativas al desarrollo, cuestionando el modelo que nos han impuesto. Y para terminar con esta historia, tengo que expresar que si bien sigo creyendo que todos los días hay que levantarse con la convicción de que debemos hacer algo para transformar el mundo, pienso que el mundo a transformar es el pequeño entorno que nos rodea, el que está al alcance de mis manos y mi corazón. Ya no siento la necesidad ni tengo la fuerza para querer cambiar el gran mundo y la gran sociedad. Quiero recogerme en lo posible de mis acciones porque las utopías pasan por las posibilidades y las fuerzas reales de mis alientos actuales, eso que llama la capacidad de carga.

Para empezar a hablar de la ruta metodológica: “*Deshaciendo y Rehaciendo pasos*”, es importante mencionar que fue muy confuso para nosotras en un principio comprender en el diseño metodológico, lo que significaba definir un enfoque y un método, ya que nos

resultaba abstracto. Sin embargo en nuestras cabezas teníamos más o menos claro cómo íbamos a hacer para recoger la información necesaria que nos llevaría a obtener un marco muy general de todos los elementos que deseábamos evaluar, era en este sentido un reconocer el cómo hacer, no así el enfoque de conocimiento que orientaba esta ruta.

En principio considerábamos que era necesario hacer una revisión de uno de los procesos misionales de la Corporación CEAM: “La Educación e Investigación Ambiental”, en aspectos como los diseños y las ejecuciones de las escuelas campesinas que la Corporación CEAM había realizado en años anteriores, pues nos estábamos preguntando por la pertinencia de ese proceso educativo. Por ello elegimos tomar dos proyectos de escuela campesina realizados en los años 2004 y 2006 respectivamente, pero adicional, sabíamos que en CEAM, se habían promovido procesos formativos en convenio con la Universidad de Antioquia más recientemente y que éste tuvo aspectos novedosos que no se habían incorporado antes, por lo tanto decidimos recoger una tercera experiencia: El diplomado de ruralidad realizado en el año 2015 en convenio con la Universidad de Antioquia.

De estos tres proyectos consideramos necesario revisar la información digital que se encontraba disponible en la Corporación, sus informes, relatorías, imágenes, evaluaciones, herramientas pedagógicas y otros que consideramos importantes. Fue en el proceso de la investigación que fueron emergiendo de manera cada vez más explícita, cuáles eran los criterios de esta selección y como cada proyecto podía ser leído no solo desde lo que decían sus informes, sino en el marco reflexivo de su implementación como desarrollo de políticas estatales, no tan distantes de la ruta modernizante que cuestionamos. Aquí emergieron las tensiones entre lo deseado y lo realizado y las implicaciones de un ejercicio de transformación de las lógicas desde adentro, lo que hace aún más necesaria una revisión crítica de los alcances de las propuestas de formación campesina implementadas.

De otro lado y viendo la importancia de reconocer en el cambio de posición las diferentes voces implicadas en los procesos objeto de estudio; se hizo necesario el escuchar y escucharnos desde el reconocimiento de las diferentes voces de los participantes (facilitadores y participantes), valorar sus aportes, de tenerlos en cuenta como parte importante del trabajo, nos pareció de gran importancia realizar con ellos y ellas encuentros presenciales, en los cuales pudiéramos conversar sobre las huellas que dejaron estos

procesos, e identificar los aprendizajes y lo que desde su perspectiva se requería transformar o mejorar.

Por lo tanto empezamos a recordar los nombres de algunos de los campesinos y campesinas que participaron como aprendices, pues era necesario invitarlos a una conversada amistosa para hablar de lo que recordaban, lo que pensaban del proyecto en el que participaron, sus resultados y los impactos que en ellos se produjo.

Al mismo tiempo hicimos conversatorios reflexivos con gran parte de los profesionales que orientaron las escuelas y el diplomado, quienes además fueron docentes, con el fin de evaluar asuntos como la planeación, las temáticas, las metodologías, la selección de participantes, las vivencias personales, los aprendizajes, entre otros.

Como parte de este proceso de maestría empezó a surgir una pregunta constante por la identidad campesina, lo que llevó a que consideráramos necesario empezar a incluir este aspecto como un elemento de análisis para nuestras reflexiones, ya que el concepto de identidad se ha puesto en duda en muchos casos para la población campesina, pero queríamos explorar realmente si había alguna relación entre la identidad con los procesos de desarraigo en el Oriente Antioqueño. Por lo tanto empezamos a ver que en esta subregión existen pequeños colectivos de personas que han estado indagando por la historia del Oriente Antioqueño y nos pareció que ese podría ser un punto de partida para abordar el tema identitario.

Aún no sabíamos cómo expresarlo, porque inicialmente había una intuición de que recoger la historia de la población originaria del Oriente podría ayudarnos a develar qué la historia que nos han contado, está parcialmente descrita, y que en esa parte no contada, podía haber elementos importantes que nos ayudara a conectar la cultura indígena como parte de nuestro proceso de identidad cultural campesina, y que ahí podríamos hallar un punto de quiebre que nos permitiera reflexionar por lo ancestral.

Esta etapa se dió iniciando el proceso investigativo y fue muy compleja porque encontramos que la información existente sobre la historia prehispánica en Antioquia y del Oriente Antioqueño es muy poca y porque no encontramos la manera concreta de explicar esta intuición a nuestra asesora, quien siempre se mostró reacia al tema y quién consideró que sin referentes bibliográficos, el tema no podía ser abordado y que además nuestra formación profesional podría ser un aspecto negativo debido a lo que un ejercicio como

éste, tan serio, requiere.

Por lo tanto, durante las reuniones de asesoría que tuvimos, empezamos a buscar caminos para abordar este tema y encontramos que era importante hacer el esfuerzo por la recuperación histórica del poblamiento en el Oriente como un aporte a esa inquietud planteada por las raíces indígenas, por la relación de éstas con el territorio y los pobladores del Oriente Antioqueño, y fue así como emprendimos la búsqueda tratando de articular la historia, los procesos adaptativos que llevaron a cambios culturales y las identidades campesinas.

Para este propósito de continuar en nuestra búsqueda y cada vez más convencidas de la necesidad de conectar lo histórico, contactamos a un ser humano muy cercano a las personas que hacemos parte de la Corporación CEAM: Norberto Vélez, quien además de ser un gran ser humano poseedor de mucha sabiduría, ha sido un gran promotor e investigador sobre la historia del poblamiento en Antioquia y el Oriente Antioqueño. Las conversaciones sostenidas con Norberto Vélez y la lectura de sus escritos, nos permitió abordar de una manera clara y entender y conectar lo que estábamos pensando.

Finalmente aprovechamos la situación de que las dos investigadoras hacemos parte del equipo docente del Tecnológico COREDI, en la tecnología en producción agropecuaria ecológica, en la cual estudian jóvenes campesinos de diversos municipios del Oriente Antioqueño, para trabajar con ellos en esta investigación a partir de varias actividades de diálogo y reflexión frente al tema de la identidad campesina en relación con sus visiones de futuro.

De la ruta metodológica anteriormente planteada, no sobra mencionar que en su transitar, realizamos diálogos y acercamientos con un gran número de lecturas, de autores principalmente latinoamericanos, quienes con sus reflexiones y aportes, nos ayudaron a ir tejiendo la estructura de esta investigación y a ir deshaciendo los pasos ya caminados.

De acuerdo a las experiencias relatadas anteriormente, y por tratarse de un proceso pensado por y con las personas en un contexto, el enfoque investigativo seleccionado, fue de orden **cuantitativo** por ser una investigación de carácter social que está en la búsqueda de una mayor comprensión de fenómenos en el contexto del Oriente Antioqueño, con el fin de interpretarlos, comprenderlos y representarlos en función de los significados que las personas les hemos dado.



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

## **El enfoque**

Desde el punto de vista epistemológico y ontológico, el paradigma a partir del cual se hizo la mirada, la percepción de la realidad para la comprensión, explicación y argumentación en esta investigación en la búsqueda de la edificación de nuevos conocimientos a partir de los que ya existen, fue el paradigma **CRÍTICO**.

Un paradigma es un cuerpo de creencias, presupuestos, reglas y procedimientos que definen cómo hay que hacer la ciencia; son los modelos de acción para la búsqueda del conocimiento. Los paradigmas, de hecho, se convierten en patrones, modelos o reglas a seguir por los investigadores de un campo de acción determinado. (Martínez, 2004)

De acuerdo con Arnal (1992), el paradigma socio-crítico adopta la idea de que la teoría crítica es una ciencia social que no es puramente empírica ni solo interpretativa; tiene como objetivo promover las transformaciones sociales, dando respuesta a problemas específicos en el seno de las comunidades, pero con la participación de sus integrantes.

El paradigma socio-crítico, según Alvarado, L. J., & García, M. (2008) se fundamenta en la crítica social con un marcado carácter autorreflexivo; considera que el conocimiento se construye siempre por intereses que parten de las necesidades de las comunidades; pretende la autonomía racional y liberadora del ser humano; y se consigue mediante la capacitación de los sujetos para la participación y transformación social.

El paradigma crítico como su nombre lo dice, hace una crítica hacia los modelos únicos, defiende la contextualización, permite la permeabilidad. No se emiten juicios o conceptos radicales. Este paradigma se alimenta de la interdisciplinariedad, como una riqueza al no considerar que los saberes dependen solamente de un tipo de conocimiento.

En el ámbito de la educación, las características más importantes de este paradigma son: a) la adopción de una visión dialéctica de la realidad. b) la adopción compartida de una visión democrática del conocimiento, así como de los procesos implicados en su elaboración; y c) la asunción de una visión particular de la teoría del conocimiento y de sus relaciones con la realidad y con la práctica. (Alvarado, L. J., & García, M. (2008).

## **Los métodos empleados**

En consecuencia con lo anterior, la manera de organizar el proceso de nuestra investigación y de presentar los posibles aportes al problema que nos planteamos o el horizonte de sentido desde el cual observamos la realidad para percibir, categorizar y conceptualizar los fenómenos estudiados, se hizo bajo las siguientes metodologías:

### **DIÁLOGO DE SABERES.**

El diálogo de saberes es un proceso comunicativo en el cual se ponen en interacción dos lógicas diferentes: la del conocimiento científico y la del saber cotidiano, con una clara intención de comprenderse mutuamente; implica el reconocimiento del otro como sujeto diferente, con conocimientos y posiciones diversas (Bastidas y otros, 2009)

El diálogo de saberes es una experiencia de investigación participativa, de intercambio de saberes (conocimientos), experiencias, emociones, aprendizajes, formas, posturas y puntos de vista de ver e interpretar el mundo, para darle otro significado a las cosas es decir, ver las cosas de otra forma, otra manera de hacer las cosas y resolver los problemas. Son prácticas educativas e investigativas.

Es un proceso dinámico, comunicativo, flexible, democrático, investigación, acción participativo, cooperativo, colaborativo, solidario, de compromiso y responsabilidad social y respetuoso, donde el propósito último es el aprendizaje mutuo y la interacción entre el conocimiento científico y el ancestral, campesino y cotidiano.

El dialogo de saberes como método posee unas características particulares, entre ellas:

- Se refiere al diálogo de los participantes en un círculo de cultura para lograr romper el silencio y hacer que emerjan las voces que harán el paso de una conciencia ingenua a una transitiva y crítica y a través de ello construyan su realidad desde el lenguaje en una actividad en donde quien acompaña estos procesos sabe escuchar, sabe desaprender y se reconoce en la diferencia
- Es un intento por crear sociedades diferentes, buscando desmitificar que los saberes solamente provienen del ámbito científico o académico y mas bien buscan, mostrar la diversidad y lo valioso de esto.

- Requiere hacer consensos, negociaciones, concertaciones que permitan reconocer la diversidad e ir cerrando la brecha en las relaciones de poder que tradicionalmente han sido impuestas por occidente.
- Debe haber un reconocimiento de los sujetos dialogantes los cuales poseen experiencias de vida diferentes/semejantes que quieren ser compartidas.
- Es recuperar en las experiencias, las referencias sensibles que faciliten explorar, expresar y recrear nuestro conocimiento hacia la resolución creativa de problemas.
- El proceso de dialogo debe permitir la comprensión de cómo los sentidos y significados, son fruto de la experiencia vivida

Bajo este Método, se propicio el diálogo de saberes entre campesinos, campesinas y miembros de la Corporación CEAM, lo cual se hizo buscando entablar conversaciones críticas, reflexivas y constructivas, con el fin de promover la construcción social del conocimiento mediante el intercambio de ideas, sentires, imágenes, creencias, nociones, conceptos, prácticas, historias, deseos, vivencias y emociones para alcanzar la comprensión común del objeto de nuestra investigación cuál era la sistematización y análisis de nuestros procesos formativos.

La identidad, la cultura, la educación, el desarrollo; fueron los temas centrales de las diálogos que se dieron entre los diversos actores, entendiendo que una persona o un sistema de conocimiento no puede saberlo todo respecto a algo, pues, si hay una característica intrínseca al conocimiento es que éste no tiene límites.

Esta metodología fue empleada en varios momentos de la investigación, desde la recolección de la información, pasando por el análisis y las reflexiones finales. Básicamente a partir de esta metodología se lograron hacer análisis amplios sobre los temas propuestos, que permitieron posteriormente definir posibles lineamientos para la propuesta de mejora de los procesos formativos de CEAM.

**LA ETNOGRAFÍA:** entendida como una concepción y práctica de conocimiento que busca comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus miembros (sean éstos

“actores”, “agentes” o “sujetos sociales”) fue un método empleado por nosotras. Ello implicó privilegiar la palabra de los actores, tales como los facilitadores de CEAM y los campesinos y campesinas, para expresar en palabras y en prácticas el sentido de su vida, su cotidianidad, sus hechos extraordinarios y su devenir, lo que se hizo a través de la observación participante y las entrevistas no dirigidas, pero también a partir de nuestra propia experiencia dentro de la Corporación y de los procesos formativos objeto de este estudio.

Es así como, siendo nosotras, las investigadoras y autoras de esta tesis, integrantes también de la Corporación CEAM, y partícipes de los procesos formativos que ésta ha realizado, resultó ser la etnografía una metodología adecuada para describir desde adentro dichos procesos, en particular los seleccionados para ser sistematizados con el propósito de evaluarlos y construir los lineamientos que se desprenden de este trabajo. Si bien, hicimos una abstracción para poder mirar desde afuera lo que sucedió adentro de la Corporación en la realización de las Escuelas Campesinas de Agroecología y el Diplomado en Ruralidad, con el fin de describir e interpretar las realidades investigadas y observadas desde el punto de vista conceptual de sus protagonistas; también pusimos allí nuestros propios pensamientos y sentires toda vez que hicimos parte de dichos procesos, siendo también sus protagonistas.

**LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN:** Propone una cercanía cultural con lo propio, lo que permite superar el léxico académico limitante; busca ganar el equilibrio con formas combinadas de análisis cualitativo y de investigación colectiva e individual y se propone combinar y acumular selectivamente el conocimiento que proviene tanto de la aplicación de la razón instrumental cartesiana como de la racionalidad cotidiana y del corazón y experiencias de la gente común, para colocar ese conocimiento sentipensante al servicio de los intereses de las clases y grupos mayoritarios explotados, especialmente los del campo que están más atrasados. (Fals, 1987, p.5)

La investigación acción participativa busca crear las condiciones para un análisis profundo que rescate los elementos valiosos de la cultura popular. No solo con el fin de conservarlos, sino, para que, basándose en ellos, seguir creando formas propias de acción que expresen sus valores, opciones políticas y de desarrollo” (Shutter, citado por Alcocer, 1998).

Vio Grosso define a la investigación acción participativa como un enfoque metodológico mediante el que se pretende la plena participación de la comunidad en el análisis de su propia realidad, con objeto de promover la transformación social para beneficio de los participantes de la investigación a nivel de la comunidad... es una actividad educativa, de investigación y de acción social.

Somos conscientes de que aplicar la investigación – acción como método, implica ciertas condiciones de la investigación que necesitan mucho tiempo para su desarrollo. Sin embargo quisimos adoptar algunas de sus concepciones debido a que la población investigada, hace parte del accionar cotidiano de la Coporación Ceam, se establece un diálogo de saberes, porque le busca un sentido desde lo personal y comunitario a la investigación el cual es mejorar las condiciones de vida de las comunidades campesinas y porque no pretende ser neutra, sino que está comprometida con las causas populares.

Es así como hicimos uso de esta metodología a través de un proceso dialéctico continuo en el que se analizaron los hechos, se conceptualizaron los problemas, se planificaron y se ejecutaron las acciones en procura de la construcción de una propuesta que ayude a transformar la manera de hacer la educación rural en la Corporación CEAM. Y para ser coherentes con este método, nosotras como investigadoras, nos asumimos como participantes y aprendices de estos procesos, en tanto la IAP entiende a todos los que participan como sujetos de conocimiento y a su vez como sujetos en proceso de formación: “Los investigadores entran así en un proceso en que la objetivación de sí mismos, en una suerte de inagotable sociología del conocimiento, se convierte en testigo de la calidad emancipatoria de su actuación” (Fals, 1991, p.34)

**LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS:** entendida ésta como un ejercicio de producción de conocimiento crítico, desde la práctica, para la construcción de nuevos conocimientos, que ha ido adquiriendo relevancia en las experiencias de educación popular de América Latina, quisimos retomar esta metodología, trascendiendo la mera recopilación de datos y la narración de eventos, relacionados con los procesos formativos seleccionados, para hacer una revisión crítica que nos fue muy útil para formular un camino alternativo.

En un proceso de sistematización, de acuerdo con Jara (2001), se trata de mirar las experiencias como procesos históricos, procesos complejos en los que intervienen diferentes actores, que se realizan en un contexto económico-social determinado y en un

momento institucional del cual formamos parte. Sistematizar experiencias significa entonces entender por qué ese proceso se está desarrollando de esa manera, entender e interpretar lo que está aconteciendo, a partir de un ordenamiento y reconstrucción de lo que ha sucedido en dicho proceso. Por lo tanto, en la sistematización de nuestra experiencia en los procesos formativos de CEAM, partimos de hacer una reconstrucción de lo sucedido y un ordenamiento de los distintos elementos objetivos y subjetivos que han intervenido en el proceso, para comprenderlo, interpretarlo y así aprender de nuestra propia práctica.

Siguiendo también a De Souza, J. F. (2008), encontramos que la sistematización implica la construcción de sentidos, o sea, la interpretación, la comprensión y el sentimiento que los sujetos puedan elaborar a partir de su participación en un proyecto de desarrollo pensado por otros. El mayor desafío es posibilitar la identificación de los sentidos que los sujetos otorgan a sus acciones, tanto los agentes sociales (agentes de desarrollo) como los “beneficiarios “ que se transformarán en autores sociales, así como su apropiación.

Este método de investigación cualitativa, nos permitió construir conocimientos nuevos a partir de la reflexión crítica de las experiencias vividas en la Escuela Campesina y el Diplomado de Ruralidad, en los que por supuesto nos ubicamos como investigadoras y a la vez parte del objeto investigado, pudiendo cuestionar nuestro propio ser y hacer.

## **Las técnicas y los instrumentos utilizados**

Para la sistematización hicimos una revisión de la información secundaria disponible sobre los tres proyectos de educación rural seleccionados, realizados por la corporación CEAM. Fue así como revisamos los proyectos formulados y aprobados, las relatorías de los talleres, las evaluaciones, las metodologías, las guías de formación, el material didáctico y los informes finales. Se hicieron además varios talleres reflexivos con el equipo de profesionales de la Corporación CEAM que participaron en estos procesos, con el fin de hacer análisis de estas experiencias, lecciones aprendidas, observaciones, recomendaciones, impactos. Así mismo se hicieron talleres con campesinos y campesinas participantes de estos proyectos y también se hicieron entrevistas a algunos de ellos.

Con la información recolectada de los ejercicios anteriores, se procedió a la documentación y análisis lo cual permitió generar puntos de reflexión crítica de las experiencias vividas.

**Para abordar el tema de identidades campesinas se hizo** recolección de información secundaria, recolección de información primaria de experiencias que tuvo la corporación trabajando los conceptos de identidad cultural campesina con familias de la subregión, se hicieron talleres reflexivos con jóvenes campesinos estudiantes de Tecnología en Producción Agroecológica sobre el significado de la identidad campesina y finalmente se hicieron entrevistas a profundidad con personajes que han investigado sobre la historia del poblamiento en el Oriente y los pueblos originarios para encontrar elementos históricos que nos permitieran explicar algunas características identitarias de los pobladores de esta subregión.

**En cuanto a los lineamientos hacia una propuesta formativa, hicimos** un ejercicio de integrar los análisis críticos nuestros y de las personas que tuvieron voz en esta investigación, con las fuentes de secundarias abordadas. Además la posibilidad de descentarnos como parte del equipo CEAM, este ejercicio nos permitió sugerir varias reflexiones que permitieran a partir de las críticas realizadas y los análisis propuestos, lineamientos que podrán servir para abrir el proceso formativo de la corporación hacia otros senderos para esas nuevas búsquedas que estamos proponiendo.

Como técnica podemos expresar que utilizamos la “observación participante”, explicada por Guber, R. (2001) como observar sistemática y controladamente todo lo que acontece en torno del investigador, y participar en una o varias actividades de la población. La "participación" entonces, pone el énfasis en la experiencia vivida por el investigador apuntando su objetivo a "estar adentro" del grupo estudiado. En el otro extremo, la observación ubicaría al investigador fuera de la sociedad, para realizar su descripción con un registro detallado de cuanto ve y escucha. Lo que en todo caso se juega en la articulación entre observación y participación es, por un lado, la posibilidad real del investigador de observar y/o participar.

Además de la observación participante, hicimos uso de la entrevista no dirigida, la cual,



de acuerdo con Spradley 1979, citado por Guber, R (2001) es una estrategia para hacer que la gente hable sobre lo que sabe, piensa y cree y es una situación en la cual el investigador obtiene información sobre algo interrogando a otra person. Esta información suele referirse a la biografía, al sentido de los hechos, a sentimientos, opiniones y emociones, a las normas o standards de acción, y a los valores o conductas ideales.



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

## Capítulo 2

### Análisis Desde Las Diversas Voces

Esta segunda parte de nuestro proceso investigativo se asume como un informe descriptivo e interpretativo de la siguiente información:

1. Sistematización de tres procesos formativos realizados por la Corporación CEAM
2. Indagaciones realizadas sobre conceptos y percepciones que tienen algunas personas alrededor de nuestra pregunta por las “identidades campesinas”.

Las interpretaciones que se irán encontrando en la lectura que sigue, están elaboradas de forma articulada a los elementos abordados en la primera parte de esta investigación, las cuales han sido grandes movilizadoras de las reflexiones que nos habitan. De manera particular, hicimos una mirada crítica al accionar de la Corporación CEAM, lo que nos exigió descentrarnos de este escenario, dado que somos asociadas a la misma y trabajamos allí.

Este ejercicio nos permitió encontrar algunos elementos de propuesta en la construcción de lineamientos para el proceso formativo que viene desarrollando la Corporación CEAM, lo cual constituye la tercera parte de este trabajo.

Es así como este capítulo tendrá dos momentos, el primero asociado a las experiencias de educación rural desarrolladas por CEAM y seleccionadas para la sistematización, el segundo enfocado a la indagación sobre las identidades campesinas a partir de un grupo focal integrado por jóvenes rurales vinculados a la tecnología en Producción Agroecológica de FUNTEC<sup>[1]</sup>. Estos dos momentos se irán entrecruzando en las reflexiones ya que a nuestro juicio, es necesario darle mayor fuerza a los procesos formativos en los que la pregunta por la identidad se encuentra de manera transversal y sea una de las apuestas formativas.

---

[1] Fundación Tecnológica de la Corporación para la Educación Rural y el Desarrollo Integral, con sede en Marinilla, la cual atiende a jóvenes rurales de todo el departamento de Antioquia

Para este ejercicio de investigación, nombramos nuestro hacer a partir de una metáfora relacional desde la acción de caminar, reconociéndonos en dos huellas de ésta, los caminos y los senderos. Así reconocemos este trabajo investigativo como un volver a andar el camino que hemos recorrido como corporación, con el fin de detenernos y reflexionar sobre los aprendizajes y derivas y a partir de allí continuar en un acto de re- construcción del sentido y abrir nuevos caminos, en la ruta hacia una propuesta educativa más contextualizada y con la gente. En primer lugar reconocemos “El Camino”, como el conjunto de huellas dejadas durante estos años de trabajo desde lo educativo, donde nos hemos enfocado en acciones críticas hacia el sistema. En este camino hemos partido de propuestas que entran en el discurso dominante y son reconocidas por el proceso institucional propio y de quienes han financiado (entidades públicas, privadas o mixtas, nacionales o internacionales). En segundo lugar, visualizamos los senderos, como recorridos emergentes, reconociendo que ningún camino es completo o tiene final, siempre habrá posibilidades de devolverse, de hacer un alto, de tomar otras rutas; por ello recuperar lo que fue surgiendo en el camino, las derivas inesperadas, los retrocesos, los tránsitos otros en el recorrido, se convierte en este ejercicio en una posibilidad de vernos como proceso y no como ejercicio cerrado, asunto que proponemos recuperar como ruta fundamental de nuestra perspectiva de acción educativa, un ejercicio en apertura constante, de reelaboraciones y creaciones con el otro.

### **Primer camino recorrido: Recordar Nuestra Escuela Campesina**

Como primer camino recuperado para la reflexión y el diseño de nuestra propuesta, abordaremos las experiencias de educación rural desarrolladas por CEAM y seleccionadas para la sistematización, las cuales corresponden a tres procesos formativos relacionados con la agroecología y la ruralidad que se realizaron en los años 2004- 2005, 2006- 2007 y 2016. Es de resaltar que el último proceso descrito, el diplomado, es diferente a los dos primeros, las escuelas campesinas. Este último, se quiso incorporar a la investigación debido a que sigue siendo un proceso formativo, realizado con familias campesinas del Oriente Antioqueño y que por haberse realizado hace poco tiempo, nos permitirá evaluar si hubo innovaciones en comparación con las escuelas lo que a su vez permitirá valorar la presencia

de cambios en el pensamiento de Ceam en cuanto a los objetivos, métodos, metodologías y otros, aplicados a los procesos formativos. Incluir una experiencia reciente le da mayor fuerza y vigencia a las reflexiones resultantes, pues en últimas lo que se está evaluando, es la concepción educativa que tiene la Corporación.

Para el logro de este objetivo, se hace uso de la información secundaria que reposa en los archivos de la Corporación, así como de entrevistas a campesinas y campesinos que participaron de esos procesos y conversaciones con grupos focales de personas que tuvieron la posibilidad de ser facilitadores en los mismos.

Este primer camino se despliega en dos senderos seguidos para la recuperación reflexiva de la experiencia educativa de CEAM. El primero referido al análisis documental de los procesos formativos el cual hemos denominado *Los sentidos de la Escuela Campesina desde la palabra escrita inicial* y el segundo se refiere a los grupos de discusión y las entrevistas producto del trabajo de campo las cuales se nombran como: *Las miradas desde la gente (participantes-facilitadores)*.

### **Primer sendero Los sentidos de la Escuela Campesina desde la palabra escrita inicial**

Los tres procesos formativos escogidos para el análisis en nuestro trabajo de investigación corresponden a los siguientes: Capacitación en Prácticas Agroecológicas (año 2004-2005), Escuela Campesina de Agroecología Fase I y Fase II (años 2005-2007) y Diplomado Ruralidad, Equidad y Diversidad (año 2016).

De estos procesos se seleccionaron diferentes documentos como informes, ejercicios de planeación, relatorías, encuestas y material didáctico los cuales reposan en el archivo de la Corporación CEAM.

El primero de ellos, Capacitación en Prácticas Agroecológicas, fue realizado en los municipios de la zona de influencia de los Embalses Punchiná, Jaguas y Calderas de ISAGEN con 210 campesinos y campesinas entre mayo de 2004 y marzo 2005 y el principal objetivo fue:

Sensibilizar y capacitar a los grupos de productores agropecuarios que participaban en el Programa de Inversión Social (PIS) en las áreas de influencia

de los embalses de ISAGEN en el Oriente Antioqueño, sobre técnicas agropecuarias ecológicas y económicamente sostenibles, mediante la realización de talleres, giras, acompañamiento técnico, seguimiento, monitoreo y evaluación permanente, que posibilitara cualificar a los participantes perfilándolos como promotores de un desarrollo humano sostenible. (Informe final, 2005. Pág 4)

La Escuela Campesina de Agroecología Fase I y Fase II se hizo en los 9 municipios de la zona Altiplano del Oriente Antioqueño (Guarne, Rionegro, Marinilla, El Santuario, El Carmen de Viboral, San Vicente, la Unión, El Retiro, La Ceja) y los municipios de El Peñol, Guatapé y Granada de la zona Embalses entre septiembre de 2005 y enero de 2008. Participaron 200 campesinos y campesinas y el objetivo central era Formar a mujeres y hombres trabajadores del campo a través de la construcción colectiva de conocimientos, hacia el desarrollo de una agricultura para la vida, que nos permitiera sentar las bases para la consolidación de la sostenibilidad social, económica y ambiental de las comunidades que habitan en el DISTRITO AGRARIO.

El Diplomado en Ruralidad, Equidad y Diversidad fue una propuesta que nació de un equipo de docentes de la Universidad de Antioquia en convenio con otras ONG, entre ellas, la Corporación CEAM y la Gobernación de Antioquia. Este se realizó entre los años 2015-2016 en el Municipio de San Luis Antioquia y en otras comunidades como Vigía del fuerte y Murindó también en Antioquia y en la comunidad de Tanguí Departamento del Chocó. Este diplomado contó con la participación de 52 personas en total. Para el caso de este trabajo de investigación nos enfocaremos principalmente en la experiencia realizada en el municipio de San Luis del oriente antioqueño, ya que fueron los facilitadores y facilitadoras de la Corporación CEAM, quienes lo lideraron. Este diplomado realizado en simultánea en los sitios mencionados anteriormente tenía entre sus objetivos contribuir al fortalecimiento de capacidades locales de liderazgo y creatividad hacia la solución de problemáticas que afectan la sostenibilidad de sus comunidades y ecosistemas.

A continuación, se hará la mención de las tres experiencias.

*Experiencia 1: Capacitación en Prácticas Agroecológicas Sostenibles a Productores Agropecuarios de la Zona de Influencia de los Embalses de ISAGEN en el Oriente Antioqueño*



Ilustración 3. Taller práctico manejo ecológico del suelo

Este proyecto de capacitación se realizó en la zona de influencia de los embalses de ISAGEN a través de un contrato que esta empresa hizo con la Corporación CEAM entre mayo de 2004 y marzo de 2005. El grupo participante estuvo conformado por 210

campesinos con fincas localizadas en 70 veredas de los municipios de San Carlos (embalse de Punchiná), San Rafael, Alejandría, Concepción, Santo Domingo y San Roque en el embalse de Jaguas y Granada y San Carlos en el Embalse Calderas.

La zona así como la población seleccionada obedeció a los intereses que tiene ISAGEN en cumplimiento de su misión institucional, particularmente en el marco de su Plan de Inversión Social, que busca compensar de alguna manera los impactos de su actividad en los lugares donde están ubicadas las centrales hidroeléctricas, así como proteger los recursos naturales y garantizar con ello una vida útil mayor de los embalses.

Entre los años 2002 y 2003 ISAGEN dio comienzo a un proceso de capacitación en prácticas agropecuarias sostenibles en el área de influencia de la Central Calderas con los campesinos que participaban en los proyectos productivos del Plan de Inversión Social que la empresa desarrollaba. De acuerdo con ISAGEN, con este proceso se había logrado la sensibilización de los campesinos frente a la agricultura más limpia y el reconocimiento de que la organización y la participación comunitaria eran claves en el desarrollo de sus comunidades.

Esto sentó las bases para profundizar en procesos de formación y capacitación hacia el avance de una producción agropecuaria sostenible e igualmente para dar inicio a la formación de promotores del Desarrollo a partir de la organización. También se logró que algunos agricultores iniciaran la implementación de prácticas agroecológicas en sus fincas, siendo ejemplo para sus vecinos así como para sus organizaciones, lo que permitió multiplicar algunos talleres en las veredas creando con ello una gran expectativa hacia el futuro en torno a propuestas de agricultura sostenible. Esto dio origen entonces a que se pensara en ampliar el programa de capacitación a las demás zonas donde ISAGEN implementa su Programa de Inversión Social y fue ahí cuando la empresa decide contratar con CEAM.

La ruralidad de la zona del proyecto estaba configurada por una economía campesina deteriorada, con un alto grado de vulnerabilidad hacia las medidas económicas y en consecuencia generadora de problemáticas diversas en materia social, ambiental, política y cultural. La población campesina se dedicaba a la agricultura convencional de Revolución Verde, que como se mencionó en los antecedentes, ha demostrado ser insostenible ecológica y económicamente.

Conociendo esto, la Corporación CEAM entra a la zona con el propósito de sensibilizar y capacitar a varios grupos de productores sobre técnicas agropecuarias ecológicas y económicamente sostenibles, mediante la realización de talleres, giras, acompañamiento técnico, seguimiento, monitoreo y evaluación permanente, que posibilitara cualificar a los participantes perfilándolos como promotores de un desarrollo humano sostenible, ese era el objeto del contrato.

A continuación, se describen los objetivos específicos que se buscaban, los resultados esperados y las actividades realizadas:

---

**OBJETIVOS  
ESPECÍFICOS**

Facilitar la formación técnica, conceptual y metodológica de ocho grupos de agricultores para perfilarlos como promotores de un desarrollo sostenible con capacidad de multiplicar la experiencia y de promover la generación de proyectos y propuestas de Agricultura Ecológicamente Apropiable (AEA) en sus comunidades.

Acompañar a los campesinos en un proceso de defensa, recuperación, revisión crítica y revaloración de su cultura agraria mediante estrategias metodológicas participativas, para construir con ellos propuestas de desarrollo local.

Generar procesos de participación y organización en las comunidades rurales de la Zona de Influencia de los Embalses de ISAGEN en el Oriente Antioqueño para el mejoramiento de sus condiciones de vida, mediante una acción de formación conducente al análisis de su realidad y a la formulación y gestión de su propio desarrollo, dentro del contexto regional. Acompañar a los grupos de agricultores en el seguimiento, monitoreo y evaluación de los proyectos productivos cofinanciados por ISAGEN para contribuir al mejoramiento en su capacidad de autogestión, organización y aprendizaje técnico en los principios de la Agricultura Sostenible.

---

RESULTADOS ESPERADOS	<p>Los agricultores participantes implementan prácticas agroecológicas en sus predios</p> <p>Los agricultores participantes tienen criterios comunes y líneas de acción conjunta para desarrollar proyectos comunitarios enmarcados en los principios del Plan de Inversión Social de ISAGEN.</p> <p>Los participantes han definido y tienen claridad sobre el rol y las funciones que deben cumplir para promover un desarrollo sostenible.</p> <p>Los participantes desarrollan capacidades y destrezas para el diseño de proyectos de desarrollo Comunitario</p> <p>Los participantes desarrollan capacidades y destrezas para ser promotores de propuestas de Agricultura Ecológicamente Apropriada.</p>
ACTIVIDADES REALIZADAS	<p>Revisión y análisis de experiencias anteriores</p> <p>Taller socialización y concertación con promotores ISAGEN</p> <p>Diagnóstico Rápido Participativo</p> <p>Escuela Campesina para la formación de promotores de desarrollo humano sostenible</p>

Los temas de la Escuela Campesina inicialmente propuestos fueron los siguientes:

- **Módulo 1.** Ambiente y Territorio: Los Recursos Naturales
- **Módulo 2.** Agricultura Ecológicamente Apropriada: Planeación predial, el manejo sostenible de suelo, Manejo Ecológico de plagas y enfermedades
- **Módulo 3.** La Producción Pecuaria Sostenible: nutrición y alternativas de alimentación animal, medicina veterinaria alternativa
- **Módulo 4.** Gestión socioempresarial: Cosecha y poscosecha, Gestión empresarial,

Con este proyecto se pretendía implementar en la región una visión que se centrara en la construcción colectiva de propuestas de Desarrollo local y regional con criterios de sostenibilidad ambiental, económica y social. El camino elegido fue la cualificación de campesinos con capacidad, habilidad y destreza para desarrollar procesos de Agricultura Ecológicamente Apropriada y por lo tanto con capacidad de promover el Desarrollo en sus comunidades. El eje seleccionado para lograr estos cambios fue el de la identificación colectiva de las problemáticas y sus causas, la puesta en común de los temas en que se

podían agrupar y la aplicación de una metodología basada en teoría-práctica-teoría, vía reflexión, que atendiendo a necesidades concretas, pudieran abordar necesidades estratégicas, aplicando o indagando por tecnologías apropiadas a las condiciones locales. (Informe Final, 2005)

Los principios metodológicos en los cuales se basó el proyecto fueron los siguientes: *El Diálogo de Saberes* entre técnicos y campesinos, buscando que las personas participaran abiertamente desde sus conocimientos y actitudes sin imponer formas y estilos de trabajo. *La Valoración del Saber Tradicional* de los campesinos por considerarlos valiosos en la construcción de nuevos conocimientos y la resignificación de esos saberes. *Aprender Haciendo y Reflexionando* buscando hacer más integral y eficaz el proceso de formación y aprendizaje. *El Pacto de Intereses* desde las necesidades y expectativas de cada instancia para posibilitar el trabajo en común y definir propuestas que tuvieran en cuenta intereses comunes, tanto por la producción, como por la economía, la conservación y la organización. Otros principios fueron el *Efecto Multiplicador*, *La Organización Comunitaria*, *La Participación*, *La Reflexión Crítica* y *La Integralidad*

En este proceso se reconocen tres momentos fundamentales, un primer momento de conocimiento de los participantes y sus fincas; un segundo momento donde se desarrolla la propuesta en relación al conocimiento de las prácticas agroecológicas y un tercer momento orientado hacia la Gestión Agroempresarial y la organización.

Para el logro de este propósito, se desarrollaron 10 talleres por municipio que a continuación se describen:

**Diagnóstico Rápido Participativo:** aquí no se pudieron definir las características propias de cada finca, debido a la prudencia que se debía tener por las condiciones de conflicto armado que estaba viviendo la zona. Este DRP fue lento, el reconocimiento se fue haciendo progresivamente. Se identificaron algunos elementos de la biodiversidad y la presencia de monocultivos como caña (*Saccharum officinarum*) y café (*Coffea arabica*), para la base del sustento familiar.

1. **Taller de reconocimiento de los recursos naturales:** el equipo decidió no trabajar este tema en un taller en particular sino que lo transversalizó en los demás talleres, dada su importancia estratégica.
2. **Planeación predial o de la finca:** este tema se trabajó a partir de reflexiones con la gente sobre el valor que tiene planear la finca con una metodología sencilla. Fue un proceso lento, dada la resistencia de los participantes con el tema. Sin embargo es

importante resaltar que este tema se convirtió más adelante en eje fundamental de los procesos formativos, por ser el que abarca todas las dimensiones de la reconversión agroecológica y el ordenamiento territorial desde lo pequeño que es el predio.

3. **Manejo Sostenible del Suelo:** este tema se hizo de manera más práctica que teórica, en las fincas de algunos participantes, a donde llegaban los demás. Siendo el suelo la base de la agricultura, especialmente de la ecológica, tuvo gran importancia en la escuela campesina
4. **Manejo Ecológico de las plagas y Enfermedades.** De acuerdo con los informes se observó que este tema fue muy bien acogido por los participantes, dada la problemática que presentaban sus cultivos en temas de sanidad y el poco conocimiento que tenían para manejar estos problemas. El taller se hizo a partir de un diálogo de saberes entre técnicos y campesinos sobre formas alternativas de manejar y controlar las plagas y las enfermedades de los cultivos.
5. **Sanidad Animal:** se pudo evidenciar por los informes, que este no era un tema prioritario dado que no se presentaban muchos problemas de enfermedades en la zona, sin embargo hubo interés en aprender sobre terapias alternativas.
6. **Nutrición Animal Alternativa. 1.** De acuerdo con los informes, se observa que había desconocimiento entre los participantes sobre el uso de concentrados y plantas forrajeras para la alimentación animal. Se logró una sensibilización frente al tema, pero concluye el informe final, que sería preciso hacer un ejercicio más práctico en las fincas de los campesinos
7. **Cosecha y Poscosecha:** este tema despertó el interés en los participantes por la manipulación de los alimentos y su preparación, en lo cual solicitaron profundizar. Así mismo se generó una reflexión sobre la planeación de siembras para evitar los picos de producción que tanto afectan los precios finales.
8. **Alimentación Humana:** a raíz de las reflexiones suscitadas en el tema anterior, se realizó este taller, pudiéndose evidenciar una despreocupación por la alimentación adecuada y un desconocimiento sobre el valor nutricional de verduras así como una resistencia al cambio de sus costumbres alimentarias. Lo anterior exigió, según el informe final, un trabajo muy detenido con los participantes, logrando

sensibilizarlos y motivarlos

9. **Gestión Empresarial:** este taller se centró en analizar la rentabilidad de la actividad productiva mediante diversos ejercicios participativos y reflexivos que dieron cuenta de la resistencia que existe por parte de los campesinos a llevar cuentas.

*El hacer, de la teoría a la práctica:* A partir de los talleres de capacitación se hacía la implementación de las prácticas agroecológicas. Desde el primer mes de ejecución del proyecto, los participantes desarrollaron propuestas de experimentación agroecológica en sus fincas, para afianzar sistemáticamente conocimientos en la práctica, validar las propuestas analizadas e iniciar la construcción de modelos sostenibles de fincas a nivel local. Algunas de las prácticas evaluadas e implementadas fueron: la construcción de composteras para la producción artesanal de abono orgánico, la elaboración de abonos líquidos, la producción de concentrados alternativos para los animales, la conservación de los suelos a través de la construcción de terrazas, labranza mínima, uso de barreras vivas y siembra en contorno, la siembra de huertos orgánicos con semillas nativas, el establecimiento de sistemas agroforestales, entre otros. Cada participante se comprometía a desarrollar un mínimo de prácticas agroecológicas después de cada taller. Adicionalmente, se resalta en el informe final de este proyecto, que de los compromisos pactados y asumidos por los participantes estaba la retroalimentación de la experiencia de los talleres en sus respectivos grupos familiares y/o comunidades, asunto que se relaciona con uno de los objetivos de este proyecto, cuál es la multiplicación o réplica a partir de la formación de promotores campesinos, asunto que se analizará más adelante.

*El acompañamiento en la finca:* Después de cada taller los técnicos de CEAM hacían una visita a cada familia en su finca para conversar sobre diversos temas relacionados con el proceso y acompañar a la familia en la implementación de las prácticas agroecológicas abordadas en los talleres. En estas visitas también se trabajaba en la cartilla: Bitácora Plan de la Finca, de modo que la familia fuera avanzando con el ejercicio de planificación.



Ilustración 4. Visita a la finca para elaborar abonos orgánicos, con productores campesinos del Municipio San Carlos

### *La evaluación*

Entre los logros y las dificultades más importantes, el informe señala lo siguiente:

Se afianzaron prácticas agroecológicas que los participantes habían aprendido en otros procesos anteriores, especialmente aquellas relacionadas con el manejo del suelo y el control de parásitos que afectaban sus cultivos

Las precarias condiciones económicas de los campesinos facilitaron la apropiación de varias prácticas por su bajo costo económico como los abonos orgánicos

Se notó que muchas instituciones que intervienen en la región mencionada, en su afán de cumplir con sus metas de inversión en las comunidades, difundían la agricultura convencional haciendo más daño que bien, lo que generó un obstáculo para la implementación de propuestas agroecológicas.

Las actividades prácticas y el acompañamiento en las fincas, generaron confianza en los campesinos facilitando la experimentación e implementación de las prácticas agroecológicas.

La introducción de la planeación de la finca y la vereda fue vital, porque ésto llevó a la

necesidad de pensarse, definir el camino, profundizar en el conocimiento de su finca y su vereda, además del diálogo con otros líderes de veredas y municipios.

Se notó el desconocimiento del territorio por parte de los participantes y de los técnicos que estuvieron presentes en la zona, lo cual hacía muy difícil realizar un proceso de planeación acertado.

Se evidenció que es requisito que los participantes seleccionados sean propietarios de su predio, porque de lo contrario no hay ánimo para implementar las prácticas agroecológicas y mucho menos para iniciar un proceso de reconversión

Hubo personas que participaron poco de los encuentros grupales en fincas donde se hacían las prácticas, ya que tenían necesidad de jornalear.

Hubo acogida por la diversificación de la producción destinada al autoconsumo, inspirados en una mejor alternativa de nutrición familiar y preparación de los alimentos por parte de las mujeres.

Poco compromiso de los funcionarios de las UMATA quienes por sus múltiples ocupaciones y responsabilidades y su falta de planeación no podían atender en forma oportuna las demandas del proyecto.

El conflicto armado que se vivía en la zona en esa época generó muchos momentos de tensión e hizo que se retrasaran algunas actividades y se cancelaran otras.

### *El análisis*

El análisis de la información anterior se hizo a partir de los siguientes criterios:

1) Reconocimiento de la voz del campesino, 2) Flexibilidad de la metodología, 3) Capacidad de adaptarse a las circunstancias por parte del equipo técnico, 4) Los aprendizajes durante la marcha, aquello que construye sentido y en qué perspectiva, 5) La generación de entusiasmo, 6) La propuesta de alternativas, 7) Los dispositivos de aprendizaje continuo, 8) Cómo se retroalimenta la experiencia y el 9) Uso de métodos dialógicos que parten de preguntas.

Con estos criterios se analizaron las siguientes categorías:

**Los participantes:** los campesinos que participaron en el proyecto fueron seleccionados por ISAGEN atendiendo algunos criterios que fueron propuestos por CEAM y concertados entre las partes como la credibilidad y confianza en ellos por parte de la comunidad, la capacidad y voluntad para multiplicar sus conocimientos, su simpatía y cariño hacia la gente, la condición socioeconómica al nivel de la mayoría de la gente de su comunidad, la capacidad de respetar las decisiones colectivas y finalmente la participación en los proyectos productivos comunitarios apoyados por el PIS de ISAGEN. Si bien estos criterios resultan interesantes para un proceso de formación como éste, se trata de asuntos subjetivos que difícilmente pueden evidenciarse en un período corto de selección, por lo que se puede llegar a decisiones equivocadas. De hecho, de los 210 campesinos que comenzaron el proceso, 146 llegaron hasta el final siendo la principal causa de deserción el orden público, y entre otras causas, la poca motivación hacia este tipo de procesos formativos y una reticencia al cambio de sus prácticas y tradiciones productivas, lo que podría estar relacionado con los criterios de selección pero también con otros que no se tuvieron en cuenta como la tenencia de la tierra. Con relación a esto último, emerge de uno de los informes, que el hecho de no ser propietario de la finca, hace que la familia que la habita no se motive a invertir tiempo y esfuerzo en aprender y mucho menos en hacer prácticas agroecológicas tendientes a mejorarla, por lo que debe considerarse este criterio no para seleccionar o descartar a los campesinos sino para incorporar este elemento, el de la tenencia de la tierra en los procesos de formación y de reconversión agroecológica así como

de planeación de los territorios en función de una ruralidad sustentable.

En muchas ocasiones, donde se dan procesos como éste, la selección de las personas se hace por parte de externos que bien pueden conocer a la comunidad, pero que en la mayoría de los casos, no están tan íntimamente relacionados con ella. Lo anterior deriva en que se pueden seleccionar líderes o personas que han encabezado algunos procesos, pero que necesariamente no son los más aceptados por la comunidad y no siempre tienen interés por el tema a trabajar.

En este punto es importante señalar que casi nunca se tiene en cuenta la voz de los otros, de las familias campesinas, es más, a veces ni siquiera se le consulta a las personas seleccionadas si desean participar, sino que se les convence de que participen, además porque, en estos proyectos, casi siempre hay algunas inversiones que se realizan en los predios y es muy común que la gente los quiera aprovechar. Por lo tanto, muchas veces la participación de las personas nace más de un interés en un bien material que en un deseo real de aprender.

Por lo tanto, suele ser engañoso el reconocimiento de la voz del otro, pues en algunas ocasiones la participación de las personas está enmascarada en acciones casi obligadas que responden más al aprovechamiento de satisfacer necesidades básicas.

**El Currículo:** la temática de la Escuela Campesina fue una propuesta de CEAM, concertada con ISAGEN y no con los participantes. Y aunque hubo temas en los que se profundizó o se amplió por solicitud de los campesinos, no se evidenció ninguna actividad de negociación del plan de formación. Lo más cercano a esto fue la validación que se hizo del currículo con un campesino agroecológico del Municipio de El Carmen de Viboral a quien se consultó sobre la pertinencia de los temas. Si bien las temáticas fueron bien recibidas por los participantes, posiblemente una concertación de los mismos hubiera posibilitado mayor apropiación, menos deserción y un mejor impacto en la implementación de las prácticas en las fincas.

Otro aspecto que consideramos fundamental, en particular el sentido de un currículo, es entender la dimensión del mismo, pues un currículo o programa académico está diseñado previamente, por alguien que desea generar un impacto en las personas que lo recibirán, alguien está poniendo un objetivo y unas características a formar en los otros. Reflexionando lo anterior, queda en evidencia el claro objetivo de la imposición del saber,

de la superioridad del saber técnico sobre los demás. Entendiendo el significado de la colonialidad del saber, creemos que un currículo se encuentra influenciado por ello, pues hay un grupo de expertos que saben del tema y consideran que eso es lo que se debe enseñar, que es lo correcto. Como profesionales nos hemos apropiado un conocimiento y tenemos la misión de llevar ese conocimiento a todos los rincones donde hagamos intervención. Por ello mismo, la escuela campesina agroecológica a pesar de tener una intencionalidad del diálogo de saberes, de la construcción participativa de conocimientos, puso desde su inicio los contenidos a discutir, las formas de trabajar, los resultados a obtener. Sin ser conscientes de ello en ese momento, impusimos un saber.

Adicionalmente a esta situación planteada, se tiene como una de las grandes limitaciones del proceso de construcción de una propuesta en apertura, la financiación, es decir, quien pone el recurso económico pone las condiciones, por lo tanto, hay menos posibilidades de dar voz a los otros ya que prima la del financiador. En la mayoría de ocasiones las solicitudes y objetivos de los proyectos son previamente definidos por las entidades financiadoras, quienes tienen agendas específicas asociadas a sus intereses u objetivos misionales. Esto es una demostración más de como las instituciones de poder, siguen imponiendo su hegemonía, en la continuidad de un proyecto de modernidad en el cual el Desarrollo, es la excusa para proponer cambios.

Sabemos que no es posible en muchas ocasiones, en especial cuando ejecutamos acciones contratadas por otras entidades, generar alternativas, así la capacidad de creación y apertura a otras maneras de concebir la vida y la acción en el territorio están presentes en nuestro quehacer. Sin embargo el proceso de esta investigación nos ha permitido evidenciar la importancia de hacer consciente los lugares de enunciación y los procesos de mediación posibles, entre las rutas y exigencias de la contratación y la propuesta emergente del equipo de facilitadores del CEAM y de los miembros de las comunidades con las que se diseñan, acuerdan e implementan los procesos formativos.

**La Metodología:** Se resalta en los documentos analizados, la estrecha relación entre la teoría y la práctica, y una preocupación permanente por hacer de esta última un elemento que facilite la aplicación y apropiación de lo aprendido. De la evaluación que hicieron los participantes al final del proceso, se destaca la importancia que para ellos tiene el método de “aprender haciendo”. La tiza y el tablero no son tan atractivos para los campesinos,

quienes aprenden mejor en la práctica. Una herramienta metodológica que se resalta es la Bitácora El Plan de la Finca, instrumento escrito (una especie de cartilla) que los participantes iban diligenciando a lo largo de la Escuela y que les permitía plasmar a través de textos o dibujos el pasado, presente y futuro de su finca, convirtiéndose en la ruta a seguir en el proceso de reconversión de la misma. Esta Bitácora fue valorada positivamente por la mayoría de los participantes en la evaluación final y a este instrumento metodológico dedicaremos un análisis particular más adelante.

Con respecto a la metodología aplicada es importante resaltar que para los facilitadores de CEAM, el uso de herramientas participativas ha sido primordial para construir conjuntamente con la gente. Sin embargo podríamos preguntarnos hasta dónde la información recogida con las voces de los otros en las diversas metodologías, ha trascendido hasta llegar a ser más allá que el resultado de un taller o el producto de un informe final. También podríamos hacernos la pregunta sobre la apropiación de muchas de las metodologías empleadas en la vida cotidiana de las personas, que hayan sido retomadas como elementos de trabajo con comunidades por ejemplo, una metodología va más allá de hacer divertida o dinámica una clase, sino que las metodologías deberían aportar para las reflexiones y en torno a ello, construcciones y aportes conjuntos para las comunidades y sus necesidades. Tendríamos que preguntarnos en la Corporación sobre el impacto de nuestras metodologías en esta tarea. Una metodología se debe preguntar no solamente por la manera de hacer una actividad, sino también por la utilidad que ella tiene en la construcción comunitaria.

**La implementación:** De los campesinos que llegaron hasta el final del proceso, la mayoría apropiaron diversas prácticas agroecológicas y las pusieron en función de la implementación de sus planes de finca, como pudo evidenciarse en los informes de evaluación. En todo caso, la aplicación de lo aprendido, pero en especial la apropiación, tendría más posibilidad de éxito si hay un mayor acompañamiento de los técnicos en las fincas. Si bien los técnicos hacían algunas visitas a los participantes, éstas no fueron suficientes para lograr que ellos afianzaran lo aprendido, despejaran todas sus dudas y emprendieran en su finca todas las propuestas discutidas en los talleres. Esta respuesta en relación con el acompañamiento de los profesionales técnicos a los predios, es una clara demostración de la perpetuación del modelo hegemónico tanto en los procesos formativos,

como en las actitudes de las familias, quienes en algunas ocasiones, esperan que alguien les diga como hacerlo; se refleja de esta manera la pérdida de autonomía y de valoración por el saber propio, el cual es reemplazado por el saber científico.

La implementación podría interpretarse como el resultado de la comprensión y apropiación de un proceso. Para que esto suceda, es prioridad que las personas sientan que realmente este cambio es útil para su diario vivir, le resuelve necesidades cotidianas, le mejora algún proceso y es viable desde todo punto de vista.

Así que debemos partir de que realmente los participantes hayan incorporado a sus vidas las prácticas y estén convencidos de ellas. Pero es aquí donde está el punto de quiebre, pues en muchas ocasiones, convencer no es la solución. Por eso hemos reiterado la importancia de darle la voz a la gente, porque muchas veces queremos llevar soluciones a problemas que nosotros creemos que las personas tienen. En otras ocasiones no generamos la suficiente reflexión y cuestionamientos sobre las razones que nos permiten hacer otras prácticas distintas. Podríamos estar cayendo en la trampa de que la Agroecología la estamos proponiendo a la gente como “La Alternativa” pero que no trasciende más allá de otra manera, tal vez hegemónica, absolutizando una verdad, que en resumen, es similar a la manera como se ha mostrado la agricultura convencional o química.

La implementación es un resultado, el cual mide el real impacto en la apropiación del conocimiento. Actualmente en CEAM nos preguntamos por los impactos que han tenido las escuelas campesinas en la vida de la gente. No tenemos una respuesta precisa, pero consideramos que el modelo de desarrollo capitalista y modernizador que impera hace muy difícil el cambio, especialmente en las familias campesinas que tienen tan arraigado en su cultura la revolución verde, por lo que pensar en otras alternativas pareciese ser una utopía.

Precisamente frente a la implementación es que nos deben surgir nuevos aprendizajes significativos, pues debemos hacernos preguntas como ¿Qué es lo que se quiere implementar? ¿Para quién? ¿A quién beneficia? ¿Qué necesidad cubre? ¿A quién le sirve?

Los cambios deben surgir desde dentro, no desde fuera como casi siempre lo hemos hecho.

*Experiencia 2: Escuela Campesina De Agroecología En El Distrito Agrario*



Ilustración 5: Práctica de manejo de recursos naturales, municipio de Guatapé.

Este proyecto de capacitación se realizó en dos fases. La primera fase se llevó a cabo entre septiembre de 2005 y septiembre de 2006 en los municipios de Santuario, Marinilla, Granada, Rionegro, San Vicente, El Carmen de Viboral, La Unión, Guatapé, El Peñol, El Retiro, La Ceja y la segunda fase se hizo en los mismos municipios excepto El Retiro realizada entre mayo de 2007 y enero de 2008. Ambas fases fueron financiadas por la Gobernación de Antioquia y las administraciones municipales. El grupo participante estuvo conformado por 110 campesinos en la primera fase y 100 más en la segunda, para un total de 210.

La población se seleccionó de las veredas ubicadas dentro de los distritos agrarios de estos municipios en tanto uno de los objetivos del proceso de formación era justamente contribuir al fortalecimiento de esta propuesta que la Corporación CEAM venía liderando desde sus inicios en el año 1996, como se explica más adelante.

El Distrito Agrario tiene sus orígenes en un proceso de planeación Subregional que se realizó entre los años 1994 y 1996, y que se denominó el PROYECTO PUEBLOS, financiado por CORNARE, con participación de la Asociación de Municipios del Altiplano (MASORA) y la Gobernación de Antioquia. Pueblos concibió la estrategia de articular la gestión de lo sectorial (agropecuario) al ordenamiento territorial como instrumento de redistribución para mejorar las condiciones de vida de todos los grupos de la comunidad. En esta propuesta se consideró que uno de los subsistemas en el plan de ordenamiento era el *“El territorio del cordón Agropecuario, (denominado posteriormente DISTRITO AGRARIO), con énfasis en la recuperación de la producción y desarrollo del sector primario”*.

A su vez, el Plan de Ordenamiento Territorial y Ambiental de la Subregión de Embalses Plan Aguas, realizado en 1997 con la participación de MASER, CORNARE, la Gobernación de Antioquia, Empresas Públicas de Medellín e ISAGEN, plantea que la visión que se proyecta para el sector agropecuario, como garante de la seguridad alimentaria de la subregión del agua, tiene como soporte la puesta en funcionamiento de los Distritos Agrarios, con los cuales se busca preservar y proteger a través de criterios de manejo las zonas con mayor oferta, trayectoria y desarrollo de este sector.

A partir de la propuesta para el ordenamiento territorial definida en el proyecto Pueblos, varios municipios definieron sus Distritos Agrarios, entre ellos Marinilla, que en el año 2000 al adoptar el Plan Básico de Ordenamiento Territorial, definió la Zona Norte como Distrito Agrario para la producción Agropecuaria.

La creación de esta zona especial en Marinilla tuvo como objetivo, según el Plan de Básico de Ordenamiento Territorial del Municipio, *“garantizar la existencia y el perfeccionamiento de la cultura agraria y la economía campesina en el sector rural, propiciando el desarrollo integral de la actividad agropecuaria productora de alimentos en la zona norte, acorde con un manejo sostenible de los recursos naturales y las especificidades ecosistémicas y sociales de Marinilla, con el fin de posibilitar la seguridad alimentaria en la Subregión”*. Para poner en funcionamiento este Distrito Agrario, la Secretaría de Agricultura y Ambiente de Marinilla bajo la dirección de Doris Elena Suaza Suescún (co-autora de esta investigación) implementó por primera vez en la región la

Escuela Campesina para formar promotores en todo el territorio declarado como tal, que lideraran el proceso de implementación.

En el año 2003 los municipios de Rionegro, El Carmen de Viboral y San Vicente, crean sus Distritos Agrarios por medio de Acuerdo Municipal y determinan acciones para su reglamentación e implementación. En los años 2004 y 2005 los municipios de la Unión y el Retiro también crean y delimitan el Distrito Agrario mediante Acuerdo Municipal. De esta forma los nueve municipios del Altiplano tienen creados los Distritos Agrarios y reglamentados los de Marinilla, Rionegro y el Carmen de Viboral. En la zona Embalses se crearon los Distritos Agrarios en los municipios de El Peñol, Granada y Guatapé en los años 2004 y 2005; de éstos están reglamentados los de El Peñol y Granada. En el año 2009 se crean los Distritos Agrarios en San Francisco, San Carlos, Argelia, Alejandría y Concepción.

En sus inicios, en la década de los años 1990, el Distrito Agrario se definió como un área de clasificación político - administrativa del territorio, que busca salvaguardar la actividad agropecuaria y la economía campesina, así como el manejo integral de los recursos naturales involucrados en esta actividad económica, mediante estrategias de planificación participativa institucional y comunitaria. Actualmente el Distrito Agrario se define como una Unidad de Gestión Territorial Agraria, ubicada en las zonas de producción agroalimentaria y forestal, a través de la cual se busca proteger las economías campesinas e incentivar la producción agroecológica y el mercado justo, promoviendo la soberanía alimentaria, el desarrollo rural sostenible y el bienestar de la población.

En este marco, siendo la Corporación CEAM una de las instituciones que lideró la creación de los Distritos Agrarios, le propuso a la Gobernación de Antioquia y a los municipios, realizar una Escuela Campesina para formar promotores y promotoras, siguiendo el ejemplo de la Secretaría de Agricultura de Marinilla.

### *Cómo lo hicimos*

La Escuela Campesina fue un proceso de formación que pretendía capacitar a hombres y mujeres habitantes de las veredas de los Distritos Agrarios de ocho Municipios de la zona de Altiplano y tres municipios de la zona de Embalses en el Oriente Antioqueño. Durante

**Facultad de Educación**

la primera fase del proyecto se trabajó sobre aspectos relacionados con la historia y los objetivos del Distrito Agrario y se hizo un recorrido por diversos temas de la Agroecología como alternativa para mejorar las condiciones de la producción agropecuaria y salvaguardar la economía campesina en un momento en que ésta había demostrado ser insostenible económica, ambiental y socialmente. En la segunda fase, se profundizó en algunos temas con quienes habían participado en la primera fase con el propósito de perfilarlos como promotores; y con las nuevas personas la escuela se hizo alrededor de la agroecología. (Informe final, 2008).

A continuación se muestran los objetivos y actividades de ambas fases:

<p><b>OBJETIVO GENERAL</b></p>	<p>Formar a mujeres y hombres trabajadores del campo a través de la construcción colectiva de conocimientos, hacia el desarrollo de una agricultura para la vida, que nos permita sentar las bases para la consolidación de la sostenibilidad social, económica y ambiental de las comunidades que habitan en el Distrito Agrario</p>
<p><b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Mejorar la producción en las fincas, mediante la recuperación de sistemas productivos tradicionales, incorporando los conocimientos tanto de los participantes como de los técnicos para encontrar alternativas más económicas y sanas ambientalmente</li> <li>-Promover la recuperación del saber tradicional de los abuelos y la construcción colectiva de conocimientos y prácticas en torno al manejo ecológico de la finca, a través del intercambio de experiencias entre los participantes.</li> <li>-Promover el espíritu investigativo de los campesinos y campesinas a través de la realización de ensayos para buscar alternativas de producción, tanto agrícola como animal, más rentables y sanas.</li> </ul>
<p><b>ACTIVIDADES REALIZADAS</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Un curso-taller de cuatro días en agroecología con los 11 técnicos de ASUORA (uno por cada UMATA)</li> <li>-10 jornadas para el diseño, planeación y programación de la Escuela Campesina</li> <li>-50 talleres para la realización de 5 módulos de capacitación Teórico- práctica en 5 centros zonales (2 municipios por centro)</li> </ul>

-Una gira de intercambio de experiencias

-5 visitas de seguimiento a cada finca en cada Municipio por parte de los técnicos del CEAM

-Sistematización de los procesos de avance en la formación en

Agroecología

-Diseño y ajuste del Instrumento de Planeación de la Finca y la Vereda. (la Bitácora y las didácticas)

-Taller zonal para la socialización y evaluación de avances y dificultades en la planeación de las fincas y la construcción del concepto de FINCA ESCUELA

-Taller regional final para la socialización de los resultados en la planeación de las fincas y vereda

-Sistematización del proceso en cada municipio. (Bitácora, didácticas, talleres de socialización municipal y subregional en los 11 municipios).

---

En este proyecto se utilizaron metodologías que suscitaban la participación activa de las personas. Los espacios de trabajo fueron concebidos como “talleres”, en los cuales las materias primas eran las ideas y experiencias de los asistentes; las herramientas eran los diferentes medios pedagógicos y didácticos y, los productos, los conocimientos que se generaban o validaban a partir de dicho espacio. (Informe Final, 2008)

Los participantes de la Escuela campesina fueron elegidos por las UMATAS u Oficinas de Desarrollo Rural de cada Municipio, teniendo en cuenta los siguientes criterios:

- Que la finca fuera propia o de propiedad familiar y que la persona tuviera autonomía sobre las decisiones en la misma.
- Que la finca esté en el Distrito Agrario.
- Que los ingresos provengan de la actividad agropecuaria por lo menos en un 70%.
- Experiencia en una organización o espacio comunitario.
- Disponibilidad de tiempo.
- Que los 10 participantes vivan lo más cerca posible.

- Que tengan una actitud positiva y abierta al cambio.
- Que tengan interés en la agroecología.

El proyecto comenzó con la realización de un diagnóstico inicial de la situación de los participantes y sus fincas, lo cual se asumió como la línea base del proyecto, y se hizo en la primera visita a cada finca.

Los módulos y temas de la escuela campesina fueron los siguientes:

- Módulo 1: Diagnóstico Rural Participativo y Seguridad alimentaria.
- Módulo 2: Planeación predial I y II.
- Módulo 3: Suelos I y II.
- Módulo 4: Generalidades de la producción pecuaria, Alimentación y Sanidad Animal.
- Módulo 5: Manejo integrado de insectos y microorganismos

El acompañamiento en las fincas:

Se hicieron dos visitas de acompañamiento a cada finca de manera individual por parte de los técnicos de CEAM: en la primera visita, se levantó la línea base y en la segunda y última visita se hizo un análisis de los avances y logros obtenidos por cada participante y sus familias en su finca.

Además se hicieron tres visitas grupales en cada municipio, en la primera el objetivo fue elaborar el plan de la finca y en la segunda y tercera se hicieron prácticas agroecológicas como la elaboración de abonos orgánicos, extractos para el manejo de la sanidad de los cultivos y finalmente prácticas sobre alimentación y sanidad animal.

El proyecto inició con 90 participantes en los once municipios, de 110 convocados, lo que equivale a un promedio de 8 participantes por municipio. En el transcurso de la escuela dejaron de asistir 29 personas lo que equivale al 32% de los participantes iniciales, sin embargo después del primer taller ingresaron personas.



Ilustración 6. Taller de prácticas de conservación del suelo, municipio Marinilla

### *La evaluación*

1 8 0 3

En el desarrollo de la escuela campesina se promovieron catorce prácticas agroecológicas que se consideraban estratégicas para iniciar el trabajo de sostenibilidad predial.

En los once municipios, de acuerdo con la evaluación final realizada por el equipo

técnico, las prácticas de mayor aplicación por parte de los escuelantes fueron: las coberturas al suelo en un 87%, la elaboración de abonos orgánicos sólidos en un 82 %, la preparación de remedios caseros en un 80 % y la huerta casera en un 77 %. Las prácticas que presentaron menos implementación fueron: la elaboración y/o uso de hongos entomopatógenos con un 12%, la elaboración de concentrado alternativo con un 23 % de aplicación, el suministro de forraje a los animales con un 65 %.

Dado que uno de los objetivos era que los participantes se formaran como promotores campesinos, para su evaluación se emplearon los siguientes criterios:

- Cuenta con tiempo disponible
- Su finca es un ejemplo para la comunidad
- Tiene don de gentes
- Tiene la capacidad para compartir sus conocimientos
- Tiene facilidad de expresión
- Es solidario
- Su finca tuvo avances significativos
- Aplica la mayor parte de prácticas agroecológicas en su finca
- Es campesino o campesina y vive de la actividad agropecuaria

De esta evaluación se pudo observar que del total del grupo existía un número importante de personas que podrían desempeñarse como promotores campesinos, lo cual significó para CEAM un gran logro en el proyecto.

Sumado a los criterios anteriores, el equipo de CEAM agregó tres variables más para la selección de los promotores: promedio de la evaluación final de la finca, porcentaje de asistencia a la escuela campesina y nivel de aplicación de prácticas agroecológicas según evaluación técnica. La sumatoria de puntajes de todas las variables permitió determinar que 52 participantes de los once municipios cumplían con el mínimo esperado para ser promotores.

### *El análisis*

De igual manera como se planteó para la primera experiencia de escuela mencionada en este documento, el análisis de la información anterior se hizo a partir de los siguientes

criterios:

- 1). Reconocimiento de la voz del campesino, 2). Flexibilidad de la metodología, 3). Capacidad de adaptarse a las circunstancias por parte del equipo técnico, 4). Los aprendizajes durante la marcha, aquello que construye sentido y en qué perspectiva, 5). La generación de entusiasmo, 6). La propuesta de alternativas, 7). Los dispositivos de aprendizaje continuo, 8). Cómo se retroalimenta la experiencia y el 9). Uso de métodos dialógicos que parten de preguntas

Con base en estos criterios se analizaron las siguientes categorías:

**Los participantes:** el primer criterio de selección fue que el lugar de residencia de los campesinos participantes fuera el Distrito Agrario de su municipio, obedeciendo esto al propósito fundamental del proyecto de consolidar esta propuesta de ordenamiento territorial y desarrollo rural. Otros criterios no menos importantes eran que la finca fuera propia o de propiedad familiar y que la persona tuviera autonomía sobre las decisiones en la misma; que la mayor parte de los ingresos de la familia se obtuvieran de la actividad agropecuaria; la experiencia en una organización o espacio comunitario; la disponibilidad de tiempo; que tengan una actitud positiva y abierta al cambio y tener interés en la agroecología. Podría afirmarse para nosotras que la mayoría de estos criterios fueron objetivos, a excepción de los dos últimos que exigían tener mucho conocimiento de las personas y esto, de acuerdo con los informes del proyecto, se lograba algunas veces por parte de los técnicos de las UMATA, que tenían una relación directa con los campesinos escogidos. Del informe final de evaluación se pudo observar que si bien todos los participantes eran propietarios o vivían en fincas de propiedad familiar, algunos de ellos no podían tomar las decisiones sobre la finca, lo cual hizo difícil y a veces imposible la aplicación de las prácticas, lo que permite concluir que este criterio sí es fundamental para generar procesos de cambio. En casos en que este criterio no se cumpla se sugiere establecer contacto con la familia para lograr acuerdos en esta dirección.

De igual manera como se expresa en el análisis de la experiencia anterior, sigue quedando la decisión de seleccionar a los participantes, en manos de un externo, que aunque teniendo vínculos con las familias, queda una posibilidad de que sus decisiones puedan estar influenciadas por otros asuntos como los favores políticos u otros de índole

personal. Con esto no se quiere expresar que esto siempre sea así, pero no podemos obviar que esta condición también se presenta. Si bien es cierto que sería más apropiado que las personas participantes fueran seleccionadas por criterios técnicos que respondieran a los objetivos del proyecto; sigue quedando oculta la voz de la gente, es más, puede presentarse el caso de que la gente se ha mantenido tan al margen de todo tipo de procesos relacionados con ellos mismos, que casi nunca opinan y por el contrario se sienten privilegiados cuando son seleccionados para actividades como ésta, así no sean de su total interés. Se evidencia en ocasiones que muchas personas del medio rural, asumen una actitud pasiva y en ocasiones mendiga, con limitadas capacidades de autodeterminación frente a sus propios procesos de vida. Lo anterior es explicado por el proceso histórico de invisibilización y desconocimiento provocado por los imaginarios que el Estado y esta sociedad ha creado sobre los otros; la naturalización de la colonialidad del saber y del poder, sin que en muchos casos, entidades como CEAM, proponga acciones por contrarrestarlo.

Con estas palabras no estamos queriendo deslegitimar el proceso realizado, por el contrario, estas acciones han sido propuestas con el fin de darle mayor participación a la gente y proponer alternativas para su vida. Pero sigue siendo evidente que seguimos pensando por la gente, seguimos planeando su desarrollo, seguimos convencidos en tener la razón; porque de alguna manera nos hemos dedicado a convencer a la gente más que a confrontarla con su realidad y ponerla a reflexionar. Estamos aún presos en un sistema que nos coarta y de alguna manera, controla nuestras acciones.

Las personas son el componente más importante por lo cual entidades como CEAM trabaja, pero sentimos la necesidad de proponer acciones mucho más incluyentes y en diálogo con las comunidades donde se haga evidente el diálogo intercultural y la relación como pares.

**El currículo:** la temática de la Escuela Campesina fue propuesta por CEAM y concertada con los técnicos de las UMATA. En ningún caso se concertó con los participantes. De la evaluación final se infiere que la gente estuvo a gusto con los temas. Sin embargo un diálogo previo con los participantes hubiera sido deseable para lograr mejores resultados en función del propósito de construcción colectiva con la gente y la promoción de su participación.

Con respecto a la temática trabajada en estas escuelas campesinas podemos afirmar que en definitiva, no hubo participación de la gente. Como entidad que trabaja desde hace más de 20 años en la región, consideramos que nuestras reflexiones frente a lo rural en el Oriente Antioqueño, nos ha permitido sugerir propuestas que van en la dirección de alternativas al Desarrollo y en la búsqueda de la protección de la población campesina y sus economías. Estas reflexiones han sido fruto de muchísimos años de trabajo, de experiencias propias con la tierra; de interacción con personas, organizaciones de base, entidades pares y relaciones con el estado. Todo esto nos ha permitido cuestionar y generar fuertes discusiones entre nosotros y con otros en torno a asuntos como el Desarrollo rural. Por lo anterior hemos encontrado en la agroecología, una propuesta innovadora, que se complementa precisamente con nuestro pensamiento alternativo y de protección de las familias campesinas, del territorio, de su cultura, del respeto por la naturaleza. Sin embargo comprendemos que la agroecología no puede ser vista como una imposición o como la única alternativa viable. La decisión por la agroecología como forma de vida debe surgir como una reflexión propia, de las familias, que encuentren en la agroecología una opción para vivir bien, para quedarse en el campo, para sentirse valorados como campesinos y campesinas.

Adicionalmente puede quedar la idea en las personas de que simplemente la propuesta agroecológica implica un cambio sobre la forma de trabajar la tierra o hacer agricultura, no alcanza a incorporarse más profundamente en el ser y hay un deseo de encontrar la salvación o la solución a los problemas que los aquejan como lo es, la necesidad de subsistir. Entonces de alguna manera el currículo de la escuela campesina pudo ser visto por algunas personas como un currículo excluyente: es agroecología y no hay otra opción, y por experiencia sabemos que en el Oriente Antioqueño el modelo de Revolución Verde, de modernización de la agricultura y del uso de agroquímicos, sigue muy instalado en la vida de las familias campesinas. Esta situación nos planteó para el CEAM, la reflexión de que se requiere un proceso de transición y de grandes reflexiones con la gente, que le permita llegar a encontrar sus propias alternativas, donde posiblemente algunos encontraran en la agroecología, su propuesta de vida.

Es por ello que la incorporación de temas organizativos y políticos con muchas de las familias campesinas del Oriente Antioqueño, viene tomando fuerza; porque solamente en la educación, no se encontrará la solución a las problemáticas.

**La metodología:** en las evaluaciones se destaca la importancia que la práctica tiene para los campesinos y para los técnicos de las UMATA, quienes reclamaron menos teoría y más actividades prácticas en los talleres. Las giras a otras fincas que han tenido éxito en la agroecología fueron valoradas positivamente, siendo esta actividad una de las que más disfrutaron los participantes por los aprendizajes prácticos que generaron y las posibilidades de réplica en sus propias fincas. Se destaca la Bitácora Plan de la Finca como un método que permite apropiación por parte de los participantes y genera entusiasmo por el trabajo de planeación e implementación de lo aprendido.

Es de rescatar en este proceso, que muchas de las acciones realizadas, entre ellas, la metodología, fueron retroalimentadas a partir de la escuela campesina ejecutada anteriormente y que se encuentra ya descrita. Por ejemplo, se cambiaron algunas metodologías y se incluyeron nuevas, teniendo en cuenta proponer para esta escuela, mayor participación veredal y fortalecer capacidades en líderes y lideresas. La metodología de campesino a campesino que se propuso para la formación de promotores busca rescatar esos conocimientos propios entre campesinos y generar un diálogo intercultural. Lo más valioso de esta metodología para nosotras, es que finalmente el conocimiento replicado en las visitas de promotoría que se hacían a través de esta metodología, fueron aquellas que las personas realmente evidenciaron como importantes, como transformadoras, como viables; pues ya las habían vivido en sus propias experiencias y por lo tanto, era importante que otras personas también las conocieran y vieran su efectividad.

Sin embargo también es necesario reflexionar sobre el método bajo el cual se les hacía seguimiento a los promotores, pues hubo grandes dificultades para muchos de ellos, ya que debían diligenciar varios formularios y presentar informes constantemente al CEAM. Muchos de ellos tenían dificultades de lecto - escritura por lo cual en algunas ocasiones se convirtió en una carga.

Otro aspecto a resaltar es que cada promotor debía realizar su labor con 10 familias cercanas a su familia o vereda y para algunas personas fue muy difícil conseguir este número de familias, ya que como se mencionó anteriormente, la agricultura convencional

está muy instalada en la vida de la gente. Posiblemente las energías de los promotores se centraron más en conseguir el número de personas, lo cual era una condición del proyecto, que centrar la atención en familias realmente interesadas en este proceso.

Finalmente frente a la metodología de campesino a campesino queda la observación sobre el tipo de prácticas que los promotores debían replicar en sus fincas, pues había un derrotero diseñado con un orden de trabajo y de prácticas a realizar por estas personas, asunto que está invisibilizando en cierta medida, la libertad de entablar un diálogo intercultural abierto, pues estaba determinado bajo unos estándares definidos desde el proyecto y el equipo técnico del proyecto.

**La implementación:** del informe de las visitas realizadas al final del proceso por parte de los técnicos, se deduce que hubo en general una buena implementación de lo aprendido, siendo unos temas de mayor apropiación que otros, por el interés o la necesidad particular en relación con ellos. Se destaca la solicitud que hace la gente de un mayor acompañamiento en finca, situación que permitiría una mejor comprensión y réplica de lo aprendido en los talleres.

Contar con dos fases en este proyecto, permitió realizar un buen acompañamiento y lograr mejores impactos en la subregión, como por ejemplo generar entre algunas organizaciones campesinas, entusiasmo frente a una propuesta diferente. La escuela campesina facilitó que personas y organizaciones de base campesina empezaran a plantearse en la agroecología, una propuesta de vida y contribuyó al fortalecimiento de algunas asociaciones que ya venían trabajando en este tema. Surgieron posteriormente diversas propuestas, algunas desde la gente, otras apoyadas por las alcaldías u otras entidades, en las cuales se empiezan a visibilizar roles de campesinos y campesinas liderando procesos más autónomos en torno a su desarrollo

A nuestra manera de ver se han visibilizado con más fuerza dos corrientes de pensamiento frente a la implementación en torno a propuestas alternativas al Desarrollo rural:

- 1). Una corriente de personas y organizaciones que han encontrado en la agroecología, una opción para insertarse en el modelo capitalista y acceder a mercados diferenciados donde se pueden ofertar productos agroecológicos a precios elevados debido al valor agregado que se le está dando a este tipo de producción y aprovechando la oportunidad de

la ola emergente que viene creciendo desde hace varios años de la “alimentación saludable”.

2). Otra corriente de personas y organizaciones que han generado además, un despertar de conciencia alrededor de la necesidad e importancia de cuidar la naturaleza, de restablecer los vínculos ancestrales con la madre tierra, de rescatar los conocimientos y valorar las identidades campesinas; donde lo económico es visto como un elemento importante para la subsistencia, pero no lo central.

**Experiencia 3: Diplomado “Fortalecimiento De Capacidades De Liderazgo Y Creatividad Para La Sostenibilidad” En Tres Contextos Rurales Diversos (Afro, Indígena Y Campesino) De Antioquia Y Chocó**

Esta experiencia hace parte de un trabajo realizado por la Corporación CEAM en alianza con la Universidad de Antioquia en el propósito de sentar las bases para la creación de un programa académico de pregrado denominado Ruralidad, Equidad y Diversidad que todavía se encuentra en construcción.

El contenido que se presentará a continuación, surge a partir de dos fuentes de información:

- 1). Un conversatorio tipo evaluación realizado con los facilitadores y facilitadoras de la Corporación CEAM que participaron tanto en la planeación como en la ejecución del diplomado, el cual fue dirigido por las dos investigadoras del presente trabajo realizado en el mes de abril de 2017.
- 2). Revisión del informe final del proyecto presentado a la universidad y revisión del documento maestro resultante como propuesta del programa de pregrado.

La información de esta experiencia se presentará a manera de relato, en el cual

quedarán plasmadas las voces de los facilitadores y facilitadoras de CEAM que acompañaron el proceso del diplomado y que participaron del taller de evaluación realizado por las investigadoras en abril de 2017, y al mismo tiempo quedarán apartes contenidos en el informe final del proyecto y del documento maestro del programa de pregrado. Al finalizar el relato de la experiencia, se hará un análisis de acuerdo a los criterios de valoración que hemos decidido aplicar para esta investigación.

El diplomado fue el resultado de un convenio realizado entre la Universidad de Antioquia y otras entidades, entre ellas, la Corporación CEAM, con el fin de realizar una investigación que permitiera arrojar lineamientos sobre la ruralidad en el país y así poder construir una propuesta de Licenciatura en Ruralidad, acción que fue liderada por un grupo de investigación de la facultad de educación de la Universidad de Antioquia.

Vale la pena contar la historia de cómo se llegó a la construcción del diplomado y a la propuesta de Licenciatura en ruralidad, ya que obedeció principalmente a interrogantes de muchas personas, entre ellas miembros de organizaciones de base campesina, entidades no gubernamentales y el sector académico sobre un tema de gran coyuntura en el país: El campesinado y la ruralidad.

A raíz de las movilizaciones sociales ocurridas entre los años 2010-2011 en el país, un grupo de personas pertenecientes principalmente a ONG, entre ellas CEAM, tuvieron la oportunidad de hacer un pronunciamiento sobre la situación así como una serie de propuestas. Lo expresa Hernán Porras de la Corporación CEAM:

En el país se presentaron grandes movilizaciones campesinas entre el 2010 y el 2011, y una oportunidad que vimos algunos y nos movimos para ver la manera de pronunciarlos y llevarles propuestas tanto al movimiento campesino como a los diálogos de la Habana, fue formular un documento al cual nombramos: “Los Infaltables”. Este fue formulado por las corporaciones Vamos Mujer, CIER, CEIBA, RECAB, CEAM. Este documento recoge la estructura, los primeros borradores, arriesgando y poniendo a rodar y mucha gente le aportó. Ese documento en mucha parte sintetiza muchas de las propuestas que desde

aquí del CEAM sobre ruralidad y medio ambiente hemos venido expresando” (transcripción de taller de evaluación con equipo CEAM).

Por la misma fecha (2010-2011), la Corporación CEAM conoce a la docente investigadora Zayda Sierra Restrepo quien se encontraba en ese momento liderando con otro grupo de docentes de la Universidad de Antioquia y con la Organización Indígena de Antioquia – OIA- a través del grupo de investigación DIVERSER, la aprobación de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, la cual buscaba entre otras cosas, incluir a las poblaciones más excluidas de este país: los Indígenas, los Afros y los Campesinos. Se inicia así un proyecto de investigación relacionado con la ruralidad. Para explicar cómo surge la idea en Zayda, Rodolfo Sierra, compañero del CEAM, manifiesta:

Siempre quedaba la pregunta: bueno esto es con poblaciones étnicas: afro, indígenas y campesinos. Pero el campesino no aparece. La licenciatura se hacía con indígenas.... Pero ¿y lo del campesino? Eso rural ¿qué? Era una deuda que se tenía. Zayda insistía mucho y era una pregunta recurrente (transcripción de taller de evaluación con equipo CEAM).



Ilustración 7 Taller sobre conflictos

Así que a partir de los años 2012- 2013, Zayda empieza a buscar experiencias de entidades que trabajan en la ruralidad en el país con el fin de profundizar en el tema y dar

inicio a su investigación, la cual fue realizada durante su año sabático. De esta manera, se conforma una estrecha relación entre la Universidad de Antioquia y entidades como CEAM, WWF, OAXFAM, COCOMACIA, OREWA; con el fin de entablar diálogos y reflexionar acerca de las experiencias de estas entidades en las ruralidades donde cada una se desempeñaba. Para el caso del Oriente Antioqueño, la Corporación Ceam da a conocer al colectivo mencionado el documento “**Los Infaltables**” y las experiencias que el CEAM había logrado tener en esta subregión.

Al empezar a dimensionar la propuesta de ruralidad, la Universidad de Antioquia propuso varias reflexiones: “el pensamiento campesino como cultura,... [ ] ¿En que está el campesino hoy? ¿Cómo dimensiona?, cuando los indígenas hablan de resguardo, los negros hablan de consejo, ¿los campesinos hablan de qué? ... Las dinámicas de la cultura, la cosmovisión. (Rodolfo Sierra, transcripción taller de evaluación del diplomado).

Es así que Zayda Sierra se propone hacer una investigación sobre ruralidad con el fin de poder encontrar aportes y lineamientos para la estructuración de una propuesta para un nuevo programa de pregrado: “Pedagogía en Ruralidad, Equidad y Diversidad”. Y en esa empresa, las entidades que hemos tenido experiencia en trabajo con comunidades que habitan la ruralidad, decidimos apoyar, pensando además en estructurar un proyecto macro sobre el tema y así, gestionar recursos para trabajar con las comunidades.

Un tiempo después, durante el año 2014, la Universidad de Antioquia abre la convocatoria BUPPE, que invita a docentes, estudiantes o egresados a presentar propuestas de investigación, actividad que se aprovecha por el colectivo mencionado en cabeza de Zayda Sierra para presentar toda la investigación que sobre el tema de ruralidad se estaba pensando. Esta propuesta de investigación se pensó para ser desarrollada en 4 zonas del país y con sus resultados, estructurar el pregrado en Ruralidad. Los resultados de la convocatoria Buppe fueron favorables pues el proyecto fue aprobado. La ejecución del proyecto tuvo varias fases, entre ellas, la realización del Diplomado en “Ruralidad, Equidad y Diversidad” en las 4 zonas propuestas. A partir de allí la Corporación CEAM, como copartícipe de esta investigación, se hace cargo del diseño y ejecución del Diplomado planeado en la subregión del Oriente Antioqueño.

El diplomado fue considerado la herramienta que articularía las experiencias de lo comunitario con lo académico y estaría en función de investigación sobre ruralidad.

Zayda tuvo la capacidad de reconocer que ella en temas de ruralidad no tenía conocimiento, sabía más de educación. Entonces ligar educación con el mundo de la ruralidad implicaba parte del proceso de ella y del grupo de docentes. Era ver cómo se juntaba eso para aprendizajes mutuos. (Transcripción del taller)

Adicionalmente.....

El proyecto también traía un componente de formación de formadores. Liliana, Consuelo, Rodolfo y yo [Hernán], entramos a hacer el diplomado con ellos, de dónde digamos, se generaban las retroalimentaciones entre la parte pedagógica para quienes iban a estar dando los cursos dentro del diplomado [con las comunidades] y a la vez, ese grupo trataba de agarrar dimensiones frente a ese mundo de lo rural, que no conocían (Hernán Porras en el taller de evaluación).

Y lo anterior era necesario realizarse ya que: “Todo ese combo que se movía desde la universidad era más bien flojo para entender y saber del mundo de lo rural; no tenían mucha ubicación” (Hernán Porras en el taller de evaluación). A lo anterior nosotras agregaríamos que las personas de CEAM no tenían suficientes fortalezas en lo pedagógico, situación que posibilitaba un intercambio de saberes que a todas luces convenía a ambas partes.

---

**OBJETIVOS  
ESPECÍFICOS**

-Consolidar un colectivo pedagógico investigativo interesado en la co-creación de procesos educativos comunitarios en contextos rurales diversos (afro, indígena y campesino), desde un diálogo de saberes entre la academia y organizaciones de base comunitarias.

-Implementar un proceso de educación no formal o diploma de extensión con jóvenes, líderes, lideresas y docentes de contextos rurales diversos hacia el fortalecimiento de capacidades locales de liderazgo y creatividad hacia la sostenibilidad, que contribuya con procesos de participación e incidencia política a

---

nivel local y/o regional, y a la vez permita profundizar en el significado y metodologías de la co- creación de conocimiento entre comunidades locales y la academia.

- Derivar de manera conjunta propuestas educativas a implementar desde la universidad, que reconozcan las necesidades, intereses y expectativas de comunidades diversas en contextos rurales.

- Aportar –desde las diversas miradas del colectivo pedagógico investigativo y demás participantes del proyecto– a discusiones contemporáneas sobre la incidencia de distintos paradigmas socioculturales en políticas y practicas sobre sostenibilidad en contextos rurales.

**RESULTADOS  
ESPERADOS**

- Diseño e implementación de Seminario de Formación de Formadores y gestión de créditos con equivalencia de posgrado en Departamentos de Extensión y Educación Avanzada.

- Realización de diplomados. Diploma 1: “Liderazgo y Creatividad hacia la Sostenibilidad de comunidades rurales diversas”. Diploma 2: “Educación en Liderazgo para la Gobernanza Territorial”. Diploma 3: “Liderazgo, Creatividad y Sostenibilidad en escenarios de Paz”.

3: Creación curricular de un (1) programa educativo de pregrado a ofrecer por la Facultad de Educación de la U de A para contextos rurales (Pedagogía en Ruralidad, Equidad y Diversidad). Elaboración de la justificación y sustentación de la propuesta. Definición de objetivos, perfil de aspirante y egresado, contenidos y asignaturas.

4: Aportes de las reflexiones a la sustentación del documento maestro de creación del pregrado en “Ruralidad, Equidad y Diversidad”



**ACTIVIDADES**

**REALIZADAS**

- Reuniones de planeación, generales y por equipos de trabajo. Lecturas compartidas para la preparación de encuentros con participantes. Evaluación.
- Consolidación de líneas del Grupo de Investigación en Educación y Diversidad Internacional (EDI), que incluye convenios con organizaciones sociales.
- Diseño de Diploma y gestión de aprobación de créditos por el Departamento de Extensión.
- Convenio con Secretaria de Medio Ambiente de la Gobernación de Antioquia (mayo – noviembre 2015), para vincularse al proceso formativo del Diploma en Medio Atrato.
- Convenio con WWF para adaptación del Diploma con representantes de comunidades étnicas y campesinas de Leguízamón – Putumayo.
- Realización de encuentros formativos durante el semestre con participantes de comunidades de los cuatro contextos: Tanguí (Chocó), San Luis (Antioquia), Vigía (Antioquia-Chocó) y Puerto Leguízamo (Putumayo). - Graduación y evaluación.
- Clarificar componentes comunes y diferenciales de poblaciones rurales diversas para el diseño del documento maestro en “Pedagogía en Ruralidad, Equidad y Diversidad”.
- Inclusión del tema de ruralidad en programas de pregrado de los Departamentos de Pedagogía y Licenciatura en Ciencias Naturales y Ed Ambiental.

- Organización de eventos de reflexión sobre las temáticas del proyecto y socialización de la propuesta del programa de Pedagogía en Ruralidad, Equidad y Diversidad.



Ilustración 8. Taller en el Municipio de San Luis

El diplomado en ruralidad equidad y diversidad, se planeó para ser realizado en 4 zonas del país con población campesina, afro e indígena, hombres y mujeres, líderes y lideresas de distintas comunidades:

- Un grupo de estudiantes estuvo en el municipio de Tanguí, Chocó: 12 participantes, entre jóvenes, líderes, lideresas y docentes de la comunidad de Tanguí, seleccionados de acuerdo con criterios concertados con COCOMACIA.
- Otro grupo en el municipio de San Luis, Antioquia: 12 participantes: 2 docentes y 10 jóvenes, líderes y lideresas de organizaciones de productores de caña y cacao, juntas de acción comunal, organizaciones de acueductos y de mujeres, representantes de las veredas La Tebaida, Manizales, Sopetrán y Buenos Aires

- Un tercer grupo en los municipios de Vigía del fuerte y Murindó, Antioquia y Chocó: 28 participantes, entre bachilleres, líderes y lideresas, distribuidos así: 15 provenientes del Medio Atrato Antioqueño y 13 del Medio Atrato Chocoano. De los municipios de Vigía y Murindó participan 8 afros y 7 indígenas, entre ellos, 6 mujeres (4 afros y 2 indígenas) y 10 hombres (4 afros y 6 indígenas). Del municipio de Bojayá: 7 afros y 6 indígenas, entre ellos, 9 hombres (4 afros y 5 indígenas) y 4 mujeres (3 afros y 1 indígena). Varios representan a distintas comunidades: Vigía Cabecera, San Martín, Isla de los Rojas y Bocas de Tadíá (afro) y Guaguandó, Chibugadó, Jarapetó, El Salado, Peñita, Mojaudó, Chanú, Nambúa, Guino Bojayá, Unión Cuiti y Playa Blanca (indígena)
- Y un cuarto grupo en el municipio de Leguízamo, Putumayo: 30 participantes hicieron parte del Diploma que se pudo continuar en 2 niveles: Nivel I (agosto a noviembre 2015) y Nivel II (febrero – mayo 2016), profundizando en los temas propuestos inicialmente. Entre los participantes están miembros de organizaciones campesinas como la Corporación Campesina del Putumayo y Juntas de Acción Comunal; también de organizaciones indígenas de los pueblos Kichwua, Muruy y Siona.

Para efectos de la presente investigación, nos ubicamos particularmente en la experiencia del **diplomado llevado a cabo en el municipio de San Luis, Antioquia**; ya que este fue realizado con facilitadores de la Corporación CEAM y se refiere a la región y a los procesos formativos que estamos evaluando en la presente investigación.

Aunque su trabajo lo realiza en los 23 municipios del Oriente de Antioquia, CEAM definió al municipio de San Luis (a 3 horas de Medellín) de la subregión Bosques, por estar desarrollando allí varios proyectos de orden productivo, organizativo y de protección hídrica y forestal con comunidades campesinas que han venido haciendo esfuerzos por la protección de los ecosistemas de la Reserva Forestal La Tebaida y del río Dormilón. (Informe de sistematización proyecto Buppe, p. 3)

El diplomado realizado tenía el siguiente objetivo:

Contribuir con el fortalecimiento de capacidades locales de liderazgo y creatividad para de manera conjunta indagar y contribuir en la solución de problemáticas que afectan la sostenibilidad de sus comunidades y sus ecosistemas. De esta manera derivar

conocimiento hacia la co-creación de un programa de pregrado a ofrecer por la Universidad de Antioquia en contextos rurales, en convenio con comunidades, organizaciones de base y la cooperación internacional. (Informe de sistematización Zayda Sierra, p.1).

El desarrollo del proyecto fue posible gracias a la conformación de un equipo de coordinación conformado por docentes de la Universidad de Antioquia. Posteriormente se conforma un colectivo en el cual además de los docentes se encuentran las demás personas de las organizaciones vinculadas para desarrollar el proyecto. Con este colectivo se desarrollan unos *encuentros formativos*

Estos encuentros de planeación, revisión conceptual y metodológica y evaluación, de tres días cada uno, se realizaron en Medellín en febrero, mayo y julio de 2015, con presencia de representantes de las organizaciones comunitarias, las ONGs y las universidades vinculadas al proyecto. En estos encuentros se ha profundizado en conceptos y lecturas; también se ha concertado la planeación y evaluación de la marcha del Diploma (contenidos, metodología y actividades), que se ha venido implementando en los cuatro contextos participantes (Medio Atrato, Tanguí, San Luis y Leguízamo). (Informe final proyecto Buppe, p. 9).

Adicionalmente y de manera simultánea se empiezan a desarrollar unos *seminarios de formación de formadores* que según el informe final del proyecto Buppe se describen de la siguiente manera:

Durante los encuentros, hemos venido concertando la realización de un Seminario de Formación de Formadores, que permita al Colectivo junto a otras personas interesadas, profundizar más en los temas abordados y avanzar en el análisis e interpretación del proceso realizado con participantes de las comunidades a través del Diploma (pág 10).

El desarrollo de estas dos acciones con el colectivo: encuentros formativos y seminarios de formación de formadores podrían describirse como una de las herramientas más importantes del proyecto para poner en contexto lo comunitario y lo académico para el equipo de facilitadores y facilitadoras del CEAM, en sus propias palabras lo expresa Liliana Aristizábal:

Se establecen dos niveles de formación. Un primer nivel es formación de formadores con la intencionalidad de articular eso a la maestría de educación o al doctorado y el otro era formar a los estudiantes con la intencionalidad, que aún sigue siendo, de que esos créditos que los estudiantes recibían por el diplomado fueran los primeros créditos para el proceso de la licenciatura”. (taller de evaluación del diplomado)

... la intencionalidad estaba asociada a ir montando todo el andamiaje que requería una licenciatura: docentes, y es ahí donde surge la propuesta de formación de formadores donde, si se supone que vamos a intentar montar la licenciatura y que para poder echarla a andar vamos a empezar con una prueba piloto de un diplomado, también necesitamos que las personas que acompañen ese proceso estén formadas para acompañar esa licenciatura.

#### Implementación del Diplomado:

Antes de que el proceso del diplomado diera inicio en las 4 zonas definidas, todo el equipo de profesionales de las organizaciones y de la Universidad de Antioquia, se reunieron en varias ocasiones con el fin de planear todo el trabajo que se realizaría en campo.

Lo primero que se hizo fue, que cada equipo de profesionales se trasladó a las zonas donde se realizarían los diplomados “*visita a territorio*” con el fin de conocer más de cerca el contexto de estas comunidades y entablar diálogo con ellas para traer luego a las discusiones, las observaciones realizadas.

Cada coordinador o coordinadora de la U de A, reestructuraba y concertaba contenidos y actividades con el equipo docente del proyecto en cada contexto [San Luis para el caso de CEAM], sin alejarse totalmente del desarrollo de los ejes temáticos acordados por el Colectivo, en (1) *gobernanza y liderazgo*, (2) *manejo territorial y economía*, (3) *salud y bienestar* y (4) *cultura, pedagogía y creatividad*. De esta manera se consideraron variables y problemáticas propias, así como experiencias y fortalezas de participantes. Por ejemplo, no son las mismas circunstancias de discusión de temas y dinámicas sociales en la región del Medio Atrato, comparado con la zona boscosa andina de San Luis y la región Amazónica. (Informe proyecto Buppe, pág 11). Sobre estos aspectos específicos, la definición de ejes temáticos, desde la corporación CEAM se interpreta de la siguiente

manera:

“Estos temas no salen de aquí del CEAM. Entre todos definimos a partir de las discusiones los componentes gruesos que ya se habían estructurado”. La compañera Liliana Aristizábal amplía el tema de la siguiente manera:

A partir de las conversaciones que ya habíamos tenido en las “*visitas a territorio*”, lo que hacíamos era llegar a esas sesiones de formación de formadores a conversar sobre lo que nos habíamos encontrado en esos contextos. Y había una intencionalidad clara y era que teníamos que encontrar categorías de análisis que nos facilitaran poner tanto a comunidades indígenas, como afros y campesinas; a hablar de esos asuntos.

... Lo común para todos, pero que en cada zona encontráramos lo particular. Lo común para todos era hablar de gobernanza, hablar de autonomía, sólo que en cada contexto iba a ser un asunto muy específico porque la forma en que concibe la autonomía el indígena, el afro y el campesino, va a variar. Igual pasaba con otros temas: ¿cuál era la cosmogonía y la pedagogía?, ¿qué era lo pedagógico de esas tres culturas? y ¿qué era lo cultural que le era rico? Además que con los afros y con los indígenas encontrábamos que había asuntos mucho más definidos, frente a esos aspectos, la cosmovisión por ejemplo; mientras que lo campesino era un asunto que poco se había abordado porque no se considera una población minoritaria. Para nosotros en San Luis el reto era mayor teniendo en cuenta que había como una mezcla entre la cultura campesina pero también que depende de la cercanía a lo ciudadano. Son muchos asuntos que se entretajan alrededor de lo campesino. Entonces por eso es que llegamos a esos 4 ejes temáticos, porque necesitábamos encontrar categorías de análisis que nos permitieran conocer qué era lo que atravesaba a todas las culturas pero que finalmente nos permitiría definir cómo abordar una población campesina y formular una licenciatura con esas tres poblaciones. (Relatoría taller de evaluación CEAM)

Los contenidos del Diploma se subdividieron en tres encuentros presenciales (8 horas x 3 días), que se realizaron entre mayo y noviembre [de 2015] de manera diferenciada, de acuerdo con la situación de las/los participantes. Esto es, encuentros concentrados en Medio

Atrato (Vigía) y Puerto Leguízamo para favorecer el transporte y estadía, pues las personas vienen de veredas y comunidades apartadas. En Tanguí y San Luis se acordó realizar los encuentros los sábados cada quince días, pues las personas viven cerca y así no se afectaban sus compromisos laborales. (Informe proyecto Buppe, pág 11) para el diplomado de San Luis los talleres se realizaron durante 9 meses.

Los encuentros de docentes y la ejecución del diplomado en las comunidades se dio de manera simultánea y se aprovechaban los encuentros del colectivo para socializar los hallazgos que cada grupo de trabajo iba encontrando en sus zonas y se iban retroalimentando las discusiones. Al respecto menciona Rodolfo Sierra:

Sin embargo si bien eran grandes[los ejes temáticos], cada uno se iba para sus lugares y diseñábamos los talleres, discutíamos la metodología. Acá en CEAM nos sentábamos y planeábamos los talleres. Luego nos encontrábamos con los docentes de los diplomados de las otras zonas: bueno, ¿cómo nos fue? lo hicimos así, nos dio estos resultados, la gente habló de esto... y empezábamos a juntar”

#### Creación de la propuesta de pregrado:

Las discusiones del Colectivo, las experiencias en campo y la realización de los diplomas permitieron recoger elementos conceptuales y metodológicos para la creación de la propuesta de pregrado orientada a poblaciones rurales. Para lograr realizar los aportes a la licenciatura en construcción, se hicieron discusiones sobre paradigmas socioculturales en políticas y prácticas sobre sostenibilidad en contextos rurales, desde las diversas miradas del colectivo pedagógico investigativo y demás participantes del proyecto.

La propuesta de sustentación de creación de la licenciatura, tuvo como discusión los siguientes temas:

- Nuevas ruralidades
- Diversidad, Equidad e Inclusión
- Desarrollo y sostenibilidad desde distintos paradigmas socioculturales (moderno, neoliberal, decolonial)
- Identidad y territorio
- Situación histórica y social de los pueblos étnicos y campesinos en

Colombia

- Tierra y minería: problemáticas actuales. ¿Cómo deben abordarse desde la educación?
- Co-construcción de conocimientos e Investigación Acción Participativa.
- La creatividad y el liderazgo: del yo al nosotros.

Teniendo en cuenta estas discusiones, se estructuró la sustentación conceptual y metodológica del documento maestro del nuevo programa de pregrado. En el proceso de co-construcción de saberes, estos temas también se ventilaron en espacios abiertos a la comunidad universitaria, en actividades de discusión en contextos académicos internacionales (Canadá), realización del VI Foro de educación y diversidad (Brasil). (Informe final proyecto Buppe, p.13).

Como producto de este proyecto, queda formulado el documento maestro del pregrado Pedagogía en Ruralidad, Equidad y Diversidad.

Para resaltar presentamos el objetivo del programa diseñado: El programa de pregrado “Pedagogía en Ruralidad, Equidad y Diversidad” se propone contribuir con la formación de pobladoras y pobladores rurales (mestizos, afrodescendientes e indígenas) de contextos territoriales diversos, hacia el liderazgo educativo de sus comunidades, desde el diálogo interétnico e intercultural, que les permita participar activa y creativamente en el diseño, implementación y evaluación de políticas y proyectos, así como en la toma de decisiones de carácter local, regional, nacional e internacional, que intervienen en el buen vivir de dichas comunidades y los ecosistemas que habitan. (Documento maestro Pedagogía Ruralidad, Equidad y Diversidad, pág 4).

#### *La evaluación*

El informe final del proyecto presenta los siguientes resultados del proceso evaluativo:

- Excelente valoración de todos los participantes sobre la vinculación de la Universidad al fortalecimiento de capacidades de líderes y lideresas en contextos rurales.

- Elaboración participativa de un currículo de pregrado, que es innovador en el medio y completamente pertinente para el actual contexto de “Acuerdos de Paz”
- Construcción colectiva de propuestas alternativas de educación superior para facilitar el acceso de comunidades apartadas.
- Construcción de un concepto más amplio de salud hacia un Buen Vivir de las comunidades.
- Desde “no estar enfermo”, hacia un estado de equilibrio y “estar aliviado”, abarcando sus facetas física, social, mental y espiritual.
- Reconocimiento de derechos, marcos normativos y de participación para pueblos afro, indígenas y campesinos. Desde aspectos comunes y diferenciados. ¿Cuáles se acercan, cuales entran en conflicto? “Trabajar más el tema de gobierno, gobernanza y gobernabilidad, pues aunque todas las comunidades poseen reglamentos, existen condiciones que no permiten que estos sean operados.” (Informe 3er encuentro, Vigía).
- Importancia de modelos de investigación que no sean “sobre” sino “con” poblaciones culturalmente diversas. La necesidad de transformar las universidades para vincular comunidades no hegemónicas en la co-creación de conocimiento.
- Aprendizaje colaborativo para formular proyectos relacionados con situaciones que se quieren mejorar de las comunidades, tanto por participantes de contextos locales como por el equipo de la Alianza.

Principales obstáculos o dificultades:

- Un nivel I de Diploma se queda corto para abordar problemáticas tan complejas de la ruralidad, y que la gente se apropie de las herramientas de análisis y legales para una mayor participación y mejor toma de decisiones.
- Preocupación de docentes y estudiantes por la continuidad de otros niveles de formación u otros Diplomas. Necesidad de explorar la gestión de recursos para niveles siguientes.
- Desafíos de acceso a nuevas tecnologías para participantes de contextos apartados.
- El servicio de transporte aéreo para el desplazamiento de docentes no ofrece rutas alternativas y se afectan los horarios de los encuentros si hay cambios de itinerario de las aerolíneas (como el caso de Satena para Quibdó o Puerto Leguízamo).

- Los costos de transporte fluvial son altos por el valor de la gasolina en regiones apartadas. ¿Cómo gestionar subsidios por los gobiernos locales, departamentales y nacionales en las regiones para este tipo de procesos formativos?
- Diferencias laborales en contratación o de horas aprobadas para dedicación de investigadores y docentes afecta la equidad en tiempos para una mayor participación en la escritura de informes, memorias y publicaciones.

### *El análisis*

Al igual que las dos experiencias narradas anteriormente en este capítulo, el análisis será realizado bajo los mismos criterios ya mencionados, los cuales han sido el eje transversal de nuestra investigación. Para el análisis de esta experiencia se incluirán además de las voces de las investigadoras, las voces de los facilitadores y facilitadoras, ya que se logró en el taller de evaluación, hacer reflexiones colectivas, por lo cual nos parece de gran importancia incluir sus voces, las de los que vivieron el proceso.

**Los participantes:** Desde el colectivo planteado para este proyecto se definieron algunos criterios de selección que sirvieran tanto para indígenas, como campesinos y afros. Al respecto menciona Liliana Aristizabal: “Uno que era fundamental era que perteneciera a una organización. A este proceso no solamente entraron líderes. También había una solicitud que mínimo tuviéramos un docente de la escuela”. Lo anterior teniendo en cuenta la relevancia de los docentes en las comunidades rurales y como un aporte a lo pedagógico en el diplomado.

Cuando se le pregunta al equipo de la Corporación sobre las razones por las cuales se eligió el municipio de San Luis, se comenta lo siguiente:

Tenemos amigos en todas partes del Oriente. Nosotros veníamos de San Luis de un proyecto muy interesante en la Tebaida, con Evelio, y eso estaba dando unos resultados, a pesar de los poquitos recursos. Nos daba trabajar con ellos, bosquesinos, su dinámica campesina, lo agropecuario. Y nosotros decíamos: en este momento quién está más fresco, quien tiene la propuesta más como para hacerla ya. Estábamos terminando el proyecto de bosques en San Luis. Le dijimos a Evelio [integrante de CEAM y habitante del municipio]: busquemos

uno grupos para escoger, organizaciones para que entre ellos se escoja el grupo. Planteamos las reuniones en las veredas: Santa Ana, Manizales, La Tebaida, Sopetrán”. (Rodolfo Sierra, Taller de evaluación).

Posteriormente:

Lo que hicimos antes de elegir las personas que iban a estar en el diplomado, fue hablar con Evelio Giraldo [integrante de CEAM y habitante del municipio San Luis] que tiene más contexto de San Luis, y con él fue con quien se eligieron las veredas, se definió entonces con qué veredas trabajar. Bajo qué criterios planteó Evelio esa decisión: que fueran comunidades campesinas que tuvieran procesos de liderazgo y de formación importantes en el Municipio. Entonces de ahí se planteó Buenos Aires como corregimiento por lo que ha logrado hacer la junta de acción comunal allí, Manizales por un ejercicio que a ese momento venían liderando alrededor del fortalecimiento de su acueducto, Sopetrán por el proceso de la panela y lo que ha logrado hacer la organización campesina allá y la Tebaida por el proyecto de bosques [que se trabajó desde CEAM]. Además, esas veredas hacían parte de toda la zona de influencia de la cuchilla la Tebaida y ese era un criterio porque con esa población, se venía trabajando.

Frente al proceso de selección de los participantes, puede observarse la intencionalidad de hacer una selección muy rigurosa de las personas que iban a participar. Para este caso fue muy importante la presencia de Evelio Giraldo ya que es una persona que ha vivido siempre en el municipio, conoce bastante de las dinámicas sociales y territoriales y tiene experiencia en el liderazgo y trabajo con comunidades. También cabe resaltar que es un personaje que aunque políticamente se ha visibilizado en el territorio, no posee ningún cargo actual relacionado.

Consideramos que el proceso de selección del grupo de personas que van a participar de procesos formativos, es un gran reto, ya que se busca que efectivamente, los procesos formativos propendan por la búsqueda de aportes a necesidades de las comunidades, por lo cual las personas que van a participar de éstos, son de gran importancia. Es de un gran valor

el aporte de personas como Evelio que pueden dar cuenta de procesos comunitarios en su municipio y esto ayuda a que haya una mejor selección.

Seguiremos con la tarea y el propósito de motivar que muchos o algunos de los procesos formativos que realiza la corporación CEAM, puedan surgir desde adentro, desde la gente; pero sabemos que esto no es una tarea fácil ya que los niveles de participación, siguen siendo bajos.

**El currículo:** Es importante resaltar que este proceso no definió un currículo como tal, ya que se trabajó a partir de unas dimensiones, ejes temáticos o componentes gruesos:

- (1) Gobernanza y liderazgo,
- (2) Manejo territorial y economía,
- (3) Salud y bienestar y
- (4) Cultura, pedagogía y creatividad

Y a partir de éstos, cada grupo abordaba en su territorio el trabajo de acuerdo a los contextos.

Cuando se le preguntó al equipo específicamente por la forma cómo llegaron a esas cuatro dimensiones, encontramos que a pesar de que los equipos se trasladaron a hacer las “**visitas a territorio**” antes de dar inicio al diplomado, pareciera ser que el trabajo realizado allí fue más de carácter informativo y de aclaración, pero que en ningún momento se le dio la voz a las personas para escuchar posibles propuestas desde ellos.

Y esta situación se evidencia cuando en el taller una de las investigadoras hizo la siguiente pregunta: nunca conversaron con la gente sobre estos temas. Es decir, la gente nunca propuso temas? La respuesta de una persona del equipo CEAM fue: “yo en los recorridos de contexto que hice, no recuerdo. No sé en los recorridos que los compañeros hicieron”.

En resumen, la información base sobre la cual se establecieron las categorías de análisis o dimensiones del diplomado se recogieron desde dos tipos de insumos:

La primera de ellas fue la información secundaria de documentos diagnósticos de cada una de las 4 zonas que se tenía por parte de las organizaciones de apoyo, de trabajos realizados anteriormente lo cual implica que no se partió de supuestos, efectivamente ya existían diagnósticos y trabajos que estaban evidenciando necesidades y propuestas desde

las comunidades.

La segunda es la claridad de contexto que las organizaciones de apoyo (CEAM, COCOMACIA, WWF, OREWA) tienen, pues cada una, conoce bien el contexto de esas comunidades, pues llevan muchos años de trabajo allí, para el caso de CEAM 21 años, y eso les permitió tener claridad sobre los temas a trabajar.

Sin embargo, consideramos que faltó un tercer elemento como fuente de insumos: las fuentes de información primaria, especialmente porque se realizaron visitas a territorio antes de iniciarse el proceso, lo cual significa la posibilidad de haberle dado la voz a los otros, a esos sujetos que iban a estar presentes en el diplomado como estudiantes, pues consideramos que en procesos como éste, en los cuales el enfoque es la *decolonización del saber*, este paso de entablar diálogo con las personas que harían parte del diplomado, de escucharlas y tenerlas en cuenta, hubiera sido de vital importancia. Estamos convencidas de que ese tercer elemento de darle la voz a las personas y tener en cuenta sus observaciones antes de dar inicio al diplomado, seguramente hubiera enriquecido mucho más el contenido del diplomado o los impactos del mismo.

Pero ante esta situación, no podemos desconocer que el haber realizado este ejercicio, hubiera requerido de la disponibilidad de mucho más tiempo y recursos. Sin embargo nos interesa dejar claro que ese es un componente de “Interculturalidad”, que debemos tener muy presente e intencionar en los procesos formativos posteriores.

Frente al currículo vale la pena resaltar que a pesar de estar definidos los ejes temáticos, estos se proponen como temas gruesos, pero no se estructuran en detalle, pues precisamente se busca que cada contexto trate de ajustarse de acuerdo a las realidades que los enmarcan. Esto es valioso en el sentido de que no hay una estructura prediseñada, se abre la posibilidad de crear, de proponer, incluso de hacer cambios en la marcha, lo cual es muy necesario desde procesos de educación popular los cuales son promovidos por nuestra corporación. En relación al currículo expresan en el taller: “Había unas líneas generales que determinaban un objetivo, unas competencias mínimas, que los estudiantes deberían construir, más que de adquirir, de reflexionar. Pero el método podía variar según la zona donde nos encontrábamos”

Durante la realización del taller con facilitadores se logran traer a la reflexión aspectos muy importantes que nos deben ayudar a pensarnos mejor como corporación en nuestro

componente educativo y en especial sobre el currículo y las temáticas a trabajar:

Debemos evaluarnos nosotros, si lo que estamos transmitiendo es adecuado, si los conceptos que estamos dejando son oportunos, son los que se requieren, si los análisis que se retroalimentan son los que la organización requiere o simplemente lo estamos llevando porque tenemos esa estructura de contenidos. Haya certificación académica o no, lo que importa es si hay retroalimentación del aprendizaje, si se instalan capacidades y habilidades.

El construir una escuela para CEAM seguirá siendo un aspecto de muchos debates que debemos seguir tejiendo, partiendo precisamente de los aprendizajes y nuevas experiencias, en este caso, después de haber vivido el proceso con la universidad y la experiencia de los diplomados, surgen cuestionamientos que debemos pensarnos cada uno de los integrantes, debemos criteriar aún más muchos conceptos como por ejemplo: ¿Que es la educación popular?, ¿qué son las pedagogías críticas? Estos simplemente son elementos iniciales de provocación para un equipo de profesionales que estamos pensando en cosas distintas, que le apostamos a propuestas alternativas y que vemos en la educación grandes posibilidades de transformarnos y transformar a los sujetos de esta sociedad.

Terminamos este análisis con la reflexión de una de las compañeras en el taller:

Hay que ser cuidadosos porque aún nos ubicamos en una lógica de colonizar el saber, y partiendo de ese proceso de decolonización, básicamente el asunto de la medición de los conocimientos, de la estandarización, está sumado a la estandarización de la educación y al sistema. Y se empiezan a encasillar los impactos en asunto de indicadores cuantitativos y no cualitativos. No irnos a la lógica del estándar, no porque no podamos valorar, sino porque hay que saber qué se valora y cómo se hace

**La Metodología:** Con respecto a la metodología implementada en los talleres del diplomado, los facilitadores mencionan:

Como propuesta se llevaban los temas preestablecidos y se dejaba siempre abierto la posibilidad de incorporar esos temas o temas nuevos, de acuerdo a lo que la gente identificara. Se lleva una propuesta [desde CEAM] que se supone es lo construido con la experiencia, la formación, más el conocimiento que se tiene de la zona.... y se pone en consideración de la gente por si hay retroalimentación y ajustes que hacer. Pero se lleva una propuesta básica, no se podía arrancar desde cero porque el diploma tiene ya una oferta

inicial [ejes temáticos]. (Transcripción del taller).

Los talleres tuvieron diversas metodologías: charlas, talleres participativos, salidas de campo.

Se resalta que el enfoque metodológico propuesto tenía una perspectiva decolonial, es decir, se buscaba darle la voz a la gente, construir conocimiento, aportar desde diversas miradas. Al respecto comenta la compañera Liliana Aristizabal: “Cómo se trabajaba desde una perspectiva de la decolonización del saber, lo que hacíamos era no poner el componente académico por encima de la experiencia y el conocimiento que tenían los campesinos, sino, por el contrario, potenciar eso que ellos tenían”.

El otro asunto es que siempre partíamos de los conocimientos previos de la gente, lo importante era que antes de cualquier conceptualización ellos primero expresaran que era lo que percibían o habían experimentado alrededor del tema que íbamos a tratar”. (Transcripción del taller).

Es de gran importancia resaltar que para esta experiencia a diferencia de las dos anteriores, había mucha más claridad y conciencia sobre la necesidad de generar otra forma de conocimiento, haciendo un ejercicio desde la decolonización. Sentimos que había muchos más argumentos teóricos que permitieron a los facilitadores, propiciar diálogos desde lo intercultural y dándole gran valor a las voces de los otros.

Con respecto a algunas de las prácticas metodológicas implementadas, se resaltan los recorridos territoriales como una herramienta muy valiosa de reconocimiento y construcción del territorio, al respecto manifiesta Consuelo Montoya:

Yo profundizaría en el recorrido territorial, solo fue uno, ameritaría otro, que permitiría que hubiera más contacto con el territorio. Esa experiencia me pareció muy valiosa porque a pesar de que era en el mismo municipio donde viven, el recorrido que hicimos por toda la cuchilla, ratifica que reconocer el territorio o la pedagogía del territorio es un elemento muy valioso para constatar de una parte conocimiento, pero también intercambios, pero también para volver a releer el territorio con otros ojos y con otros elementos.

**La implementación:** El diplomado se llevó a cabo en la sede de una organización ubicada en el casco urbano, fue el sitio más apropiado por la cercanía de las personas que venían desde diferentes veredas del municipio.

Es de gran valor resaltar que los tiempos y los días de la semana en que se realizaría el diplomado, fue convenido con la gente participante, lo cual es una posibilidad de garantizar mayores niveles de participación y compromiso por parte del grupo seleccionado.

Muchos de los temas trabajados en el diploma fueron temas de gran importancia y por ello, se complejiza abordarlos de manera profunda en el diploma, al respecto menciona Liliana Aristizabal: “lo único que usted alcanzaba a hacer era un reconocimiento de saberes y una valoración de los mismos”. Lo anterior puede significar que un proceso como el que se está pensando en el cual las reflexiones son parte importante del trabajo, el tiempo puede ser una gran limitante en la medida que no se logran desarrollar los temas, o quedan superficialmente tratados, por lo cual realizar transformaciones profundas en el pensamiento y en la vida de las personas, se complejiza.

Este proceso tiene otro aspecto importante a resaltar y fue la constante retroalimentación de todo el personal involucrado, tanto docentes de la Universidad de Antioquia, como facilitadores y facilitadoras de las organizaciones copartícipes (CEAM, WWF, OAXFAM, COCOMACIA), quienes como **Colectivo** en sus encuentros, estuvieron haciendo análisis de las situaciones encontradas y resultados o hallazgos relevantes. Esto permitió retroalimentar los ejercicios no solamente al interior de cada zona, sino además, permitió que aspectos como lo metodológico, pudiera ser compartido y por qué no, aplicado por otros equipos.

Como resultado del diplomado y al trabajar en su gran mayoría con líderes y lideresas de las comunidades, se tenía la expectativa de que se generara retroalimentación de las personas participantes hacia sus comunidades. Sabiendo que es un proceso relativamente corto frente a una expectativa que reta a hacer transformaciones, consideramos que es poco pertinente evaluar este aspecto, sin embargo al respecto comenta la compañera Liliana Aristizabal:

“En el caso de la Tebaida sí, el ejercicio fue enriquecedor en la medida en que de las cuatro veredas, en dos de ellas, algunos de los líderes asumieron responsabilidades y roles asociados al desarrollo comunitario. Una de las chicas que estuvo en el proceso luego se asumió como la presidenta de la junta de acción comunal de la Tebaida y hablando con ella, hubo asociación de lo que hizo con sus procesos de formación, entre ellos, el diplomado. Igual pasa en el

caso de Sopetrán. Entonces uno siente que si hay niveles de retroalimentación, aunque no en todos los casos”

Lo anterior deja entrever la familiarización del proceso formativo con la cotidianidad de las personas y la posibilidad de ver impactos a corto plazo. Este caso no puede generalizarse ya que habría que hacer una evaluación de mayor profundidad, pero tampoco se puede dejar pasar por alto ya que le da un valor agregado al trabajo realizado en el proceso formativo.

Estos diplomados generaron muy buena motivación por parte de las comunidades que participaron de ellos, sin embargo y de acuerdo a la evaluación realizada por ellos mismos, un solo diplomado se queda corto frente a las expectativas de la gente. En ese sentido vale la pena mencionar que muchos asuntos de lo administrativo pueden influir negativamente en procesos comunitarios, pues todo lo referente a trámites, tiempos definidos por la universidad, presupuesto, finalización del proyecto, entre otros; truncan y bloquean un proceso en avance. Hubo generación de expectativas frente a la creación de una licenciatura, pero los tiempos de la gente son distintos a los tiempos de la universidad.

Es por esto que el inicio de un proceso como éste, de alguna manera obliga a que la universidad o la misma corporación CEAM, no deje perder el vínculo, continúe haciendo motivación y acompañamiento, es un reto continuo el lograr dar continuidad a un proceso que fue bien evaluado pero en el cual aún, las comunidades, por sí solas, no pueden continuarlo.

En resumen podemos concluir que esta última experiencia en comparación con las dos anteriores, demuestra un nivel de avance para la corporación CEAM, pues se da cuenta de un proceso pensando de manera más crítica, con mayores reflexiones frente a lo pedagógico y al rol de los y las facilitadoras. No cabe duda de que se seguirán requiriendo nuevos aportes y discusiones para la re-creación y coherencia de nuestros procesos formativos.

### **Segundo sendero: Las miradas desde la gente**

En este apartado se presentan los resultados del análisis de entrevistas y grupos de discusión realizados con facilitadores y participantes de la Escuela Campesina CEAM,

enfocados a la recuperación de las experiencias a partir de relatos de los participantes. Es este un ejercicio de re-memoración desde varias voces y tiene el tono de la multivocalidad como emergencia y reflexión fundamental de este ejercicio.

### *La voz de los campesinos*

En la siguiente sección se presentan los resultados del análisis de las entrevistas realizadas a 3 participantes de las Escuelas Campesinas (Lucía Mazo del municipio El Santuario, Iván Naranjo del municipio de Marinilla y Arnoldo Hernández del municipio El Carmen de Viboral). En ellas se refleja el sentir de campesinos y campesinas que vivieron directamente los procesos de formación, quienes con una mirada desde la distancia en el tiempo, expresan a modo de evaluación pero también de remembranza, lo que significó para ellos y ellas esa vivencia. A partir de sus expresiones queremos hacer algunos análisis a la luz de un proceso crítico y de las evidencias de aspectos que deben ser revisados para futuros procesos formativos como estos, desde la corporación CEAM.

La Escuela Campesina fue para los participantes un espacio que posibilitó muchos aprendizajes, no solo técnicos, también sociales. “...me acuerdo todo lo que compartíamos entre todos, aprendimos a ser más sociables, eso es muy importante porque los campesinos somos muy tímidos” (Entrevista Lucía Mazo - Municipio de El Santuario).

Los entrevistados recuerdan con cariño a sus compañeros y a los facilitadores, algunos se han seguido viendo, otros no. Por ejemplo Iván Naranjo de Marinilla valora su paso por la Escuela Campesina porque de ahí conoció a quienes hoy son sus compañeros de Asocampo, la organización que él preside desde hace ya varios años. Sus asociados (los de Asocampo) pasaron casi todos por la Escuela Campesina y eso les ayudó a fortalecer la organización que hoy se caracteriza por ser la única en la región que produce alimentos ecológicos, incluso ésta se encuentra certificada ante el Ministerio de Agricultura. Iván, como otros participantes de las Escuelas Campesinas, logró continuar sus estudios, motivado por lo que había aprendido y hoy es Tecnólogo en Producción Agroecológica del Tecnológico COREDI, como orgullosamente nos cuenta.

Para los entrevistados, la Agroecología era y sigue siendo el corazón de la Escuela Campesina, pues hoy no la conciben sin que ese tema sea el eje. Los campesinos necesitan

recordar sobre otras formas de hacer agricultura, pensadas desde la interculturalidad, y porque además las dinámicas del mercado actual así lo están exigiendo. “...la función de la escuela campesina es enseñar la agroecología. La gente que no le gusta, va viendo los resultados y va cambiando” (Entrevista Arnoldo Hernández - Municipio El Carmen de Viboral).

“... cuando se montó la escuela campesina, la intención era precisamente esa” dice Iván Naranjo del Municipio de Marinilla, quien hace énfasis en que la reconversión hacia la agroecología estaba en el corazón de la escuela aunque todos sabían que se trataba de un camino largo y complejo.

Entonces coger agricultores que venían de trabajar en sus sistemas de producción, darles otras alternativas distintas a la producción con agrotóxicos y que de ahí en adelante ellos siguieran con todo su proceso productivo e investigativo de lo que tenían que modificar, era todo un cuento y muchos se quedaban en el camino y no seguían, pero otros sí nos fuimos hasta el final, y hoy podemos ver los resultados (Iván Naranjo – Marinilla)

En este punto queremos detenernos un momento porque es para nosotras de gran valor encontrar en las personas, la ratificación de que el proceso agroecológico es un camino correcto. Cuando empezaron las escuelas campesinas agroecológicas ese tema era aún muy nuevo y en general en el Oriente Antioqueño, se produjo mucha resistencia por parte de familias campesinas en acoger esta propuesta. Sin embargo vemos que hoy la gente valora su importancia, y no solamente eso, sino que, proponen que así deba seguir siendo. Estos son los impactos que aunque nos ha sido difícil medir por parte de CEAM, nos dan muestra de que la reflexión a través del tiempo ha generado impactos en la gente.

Los temas desarrollados en las Escuelas Campesinas, todos ellos relacionados con la producción agropecuaria sostenible, resultaron apropiados para la gente que participó. Aunque hubo mayor interés por algunos de ellos, como por ejemplo los abonos orgánicos y la preparación de remedios caseros con plantas medicinales para los animales. Casi todo lo que aprendieron lo aplicaron. “...temas malucos o difíciles no, todo fue fácil, lo que pasa es que uno no tiene que estar haciendo todo, porque apenas la finca llega al equilibrio ya no hay que aplicar nada más” (Arnoldo Hernández - El Carmen de Viboral).

Sin embargo para futuras escuelas campesinas se debe innovar, no quitar los temas que se han trabajado sino agregar unos nuevos porque los tiempos han cambiado, también las

necesidades y los sueños.

La gente ha cambiado mucho. Ya hay otros intereses, otras necesidades. Por ejemplo ahora todos tenemos celular y entonces hay que aprovechar la tecnología. Por ejemplo a mí ya me hacen los pedidos por WhatsApp. Me gustaría otra Escuela Campesina, pero más avanzada, con otros temas. Porque los campesinos ya hemos cambiado. Somos diferentes. Hace mucha falta aprender a sacar costos de producción, nociones de mercadeo, atención al cliente, temas administrativos, computadores, internet (Entrevista Lucía Mazo - Municipio El Santuario).

Sin embargo el énfasis debe seguir siendo la agroecología, porque una producción basada en el modelo de Revolución Verde, todos la saben hacer, como dice Iván Naranjo:

Habría que ponerle el apellido ecológico porque si usted oferta la Escuela Campesina como para aprender a producir de manera tradicional, quien le va a ir? Si yo ya sé trabajar así. Entonces tiene que ponerle el jaloncito, y eso que atrae debe ser el apellido, la agroecología. Enfocado desde ahí. Y de pronto la transformación de alimentos hay gente a la que le gusta mucho, aprender a utilizar las cosas que están en la finca o que quedan. Eso sería otro gancho. Y arrancar desde el ejercicio comercial. Pero que quiera uno aprender, yo me imagino mucha cosa sobre suelos, interpretar un análisis de suelos, incluir dentro de la escuela el cuento de los análisis de suelos, el uso de agrotóxicos de manera responsable”

Un asunto necesario para una Escuela Campesina y que es reiterado en todas las entrevistas, es el mercado, de modo que lo que se produzca en la finca como fruto de los aprendizajes y por lo tanto de la reconversión agroecológica en los sistemas productivos, se pueda vender. Esto anima mucho a la gente porque ve reflejado su esfuerzo de cambio en lo que le da sustento a su vida. “La escuela debe promover el mercado, eso es muy importante, si no hay mercado es muy difícil que una escuela funcione” (Entrevista Arnoldo Hernández - El Carmen de Viboral).

Todas las personas entrevistadas tienen un vínculo directo con consumidores, quienes les demandan sus productos por ser orgánicos y esa manera de producir la aprendieron en la Escuela Campesina. Para Iván Naranjo, como presidente de ASOCAMPO, organización

que tiene una tienda agroecológica en la plaza de mercado de Marinilla, es fundamental que una propuesta formativa como la Escuela Campesina, piense en el tema de la comercialización y la certificación ecológica, y en ese sentido propone que se incluya el tema de la normatividad para que la gente sepa cuál es el camino para certificarse y poder vender productos en un mercado que cada vez es más exigente.

Entonces... que pienso que le falta a eso, hay que ponerle la norma, hay que trabajar los conceptos legales, para que hoy o mañana, un proceso de certificación, no sea tan loco... y que uno pueda salir al mercado a vender un producto que se lo pagan mejor porque es ecológico. Sería desde ahí, yo que le metería todo lo que ya tenía para que no pierda la esencia: producción, elaboración de insumos, todo lo que implica el ejercicio de asociatividad, y la norma ecológica (Iván Naranjo)

Con respecto a las temáticas trabajadas en las escuelas campesinas, todos coincidieron en que deben incluirse temas nuevos y entre estos temas, proponen principalmente temáticas relacionadas con mercadeo y administración. Llama la atención de manera especial este asunto, pues se evidencia en las personas una necesidad por ampliar sus conocimientos frente a temas que han sido tan complejos como los mercados. Consideramos que aquí debemos tener mucha precaución y no perder de vista, ni los nuevos intereses de los campesinos, ni las necesidades del medio, pero poder tejer desde otras lógicas para reflexionar sobre esto de modo que no sigamos llevando a la gente a un proceso solamente mercantil ¿Cómo posibilitar reflexiones en torno a la soberanía alimentaria?, ¿Cómo nos relacionamos con la madre tierra?, frente a ¿cuál es la importancia de producir alimentos? ¿Qué es el buen vivir?

En relación con la metodología de la Escuela Campesina, los entrevistados coinciden en afirmar que la combinación entre teoría y práctica era importante, siendo la práctica lo que más les gustaba. “En el tablero nos enseñaban unas cosas, con papeles, con dibujos, y también en las fincas, haciendo la práctica es como uno más entiende, porque los computadores no son pa’ uno” dice Arnoldo Hernández (El Carmen de Viboral) mientras Lucía Mazo afirma:

El hacer, es decir que sea con lúdica, el tablero pasó a la historia. No hay como uno irse para una finca y a trabajar para aprender. El campesino ya no

quiere ir a un salón, le da pereza, no se amaña sentado. No aguanta una hora sentado escuchando a alguien. Los campesinos están cansados de reuniones y de capacitaciones teóricas.

Podría deducirse entonces que “aprender haciendo” es la metodología que más agrada a los participantes que entrevistamos, siendo muy importante la reflexión de lo que se hace, por lo que habrá que buscar otras maneras de conversar en los espacios de formación, con el fin de que se pueda generar discusión y análisis y no quedarnos solo en el hacer.

Por lo tanto se nos plantea un reto en el sentido de buscar nuevas pedagogías, sitios de aprendizaje diferentes a los salones de clase, retos metodológicos y pedagógicos que se parezcan más a las maneras de aprender de un campesino y ante todo, herramientas que movilicen en las personas, reflexiones, pensamientos y acciones.

Después del taller había tareas que realizar en la finca mientras llegaba el otro taller, “Le dedicábamos un día cada 15 días [al taller] y luego a trabajar en la casa, esa era la idea. Presencial para evaluar lo que estás haciendo, pero de resto en la finca tenías que empezar a hacer cosas, entonces te enseñamos a hacer los abonos pero vaya haga la pila de abono y empiece a manejarla de acuerdo a como está estipulado en el proyecto y a usar los abonos que aprendes a hacer. Entonces claro, había que estar trabajando pero igual nos encontrábamos una vez cada 15 días” (Iván Naranjo – Marinilla).

El trabajo práctico para las escuelas campesinas es el principal indicador de implementación de las familias, aquí es donde realmente se pueden medir, cuáles de todas las prácticas, especialmente las agrícolas, son convalidadas y apropiadas por las familias. La aplicación de prácticas puede llegar a ser la sutil línea que diferencia un sistema productivo con una tendencia hacia la conservación de prácticas culturales campesinas o la aplicación de prácticas con tendencia al modelo de Revolución Verde. Y lo importante no es solamente hacer esta diferenciación, sino comprender hasta dónde la interculturalidad o la colonización del saber, se han permeado en las familias. Porque finalmente quien toma la decisión de aplicar a su vida y a su predio una práctica es la familia campesina y en este sentido no podemos juzgarla, pero sí es fundamental hacer la reflexión con ellas, de qué significa aplicar una práctica u otra en su vida, en su cotidianidad, en su economía, en su cultura. Este es uno de los roles de los facilitadores, siempre estar generando autoreflexión

y cuestionamientos.

El papel de los facilitadores en el proceso formativo tiene un gran significado para los participantes, que sepan llegar a la gente, que hablen en un lenguaje sencillo, que se hagan querer, que generen confianza. Al respecto Iván Naranjo nos dice

Ah sí. Tenían que acoplarse [refiriéndose a los facilitadores]. En un caso de estos, la persona que esté más capacitada, en este caso, el facilitador, debe acoplarse a los agricultores, y si no, no le vuelven. Esto es una cosa que se hace más por voluntad y por gusto. Cuando a un agricultor no le gusta, pues hermano vaya sáqueme de la finca si es capaz. Entonces usted tiene que encargarse de que a él le guste, que lo atraiga, que desde hoy que salió por la tarde de clase, esté pensando ¿cuándo será la próxima clase pa' volver?. Ese es el ejercicio. Pero si él sale aburrido, cualquier actividad que tenga ese día, por simple que sea, la va a priorizar sobre el ejercicio de estudiar. Y es así. Y a veces es por el facilitador, otras veces por la metodología o por el tema que están viendo, no le interesa. Si a él no le despierta interés... y pasa con todo mundo. Así funciona el ejercicio de formación

Frente al papel de los facilitadores, se genera otro gran reto para la corporación, seguimos cualificando en ese rol. Podría decirse que esa ha sido una tarea que en CEAM no ha dejado de hacerse, especialmente siempre se han posibilitado procesos de formación en aspectos disciplinares y técnicos, sin embargo, desde asuntos más pedagógicos y críticos, debemos empezar a generar criterios y reflexiones en torno a ese rol que cumplimos como facilitadores y los impactos que podemos generar de acuerdo a los enfoques y miradas que como corporación desarrollamos. Sobre este tema profundizaremos un poco más cuando estemos analizando el trabajo que hicimos con los y las facilitadoras de la corporación.

El intercambio de experiencias, las vivencias compartidas en salidas de campo y giras a otros lugares es también valorado por las personas que se entrevistaron, porque a través de estas actividades se enriquece el conocimiento.

Se aprenden cosas buenas, nuevas, se trae una idea para copiar, yo traje la idea del biodigestor de la gira a Riosucio y lo hice en mi casa, uno va mirando qué sirve y que no sirve y copia lo bueno. Estuve en Pasto y de ahí traje semillas de la laguna de la Cocha. Uno en esas giras conoce mucha gente (Arnoldo Hernández)

Otros, como Iván Naranjo, se han dedicado más a recibir las giras porque son ya un referente para la región y para muchos procesos similares del país, incluso de otros países. Es así cómo han recibido muchas visitas de personas interesadas en conocer y aprender de su proceso organizativo y de producción agroecológica. “muchos de los muchachos de ASOCAMPO se han dado paseítos para conocer otras experiencias, pero realmente nos hemos dedicado más a recibir [refiriéndose a las giras que llegan de otras partes]” dice Iván Naranjo.

Es de resaltar lo valioso de promover el intercambio de experiencias entre pares, para este caso, entre familias campesinas, porque como se ha mencionado en otros momentos de este análisis, lo que se aplica e implementa en los predios, es lo que la gente ya ha convalidado y apropiado, asunto que puede ser de utilidad para otras personas.

Hay otros asuntos que se pueden replantear, los talleres en las mañanas no son tan agradables, porque se dejan muchas cosas pendientes en la finca. Es mejor que los talleres sean en las tardes o los fines de semana y que no sean muy seguidos, cada 15 o cada 20 días está bien. En esto coinciden todos los entrevistados.

El acompañamiento en la finca es fundamental. La gente quiere y necesita que los técnicos vayan a la finca a reforzar lo que se aprende en los talleres, pero también a motivar a la familia. “Me hacían visitas los técnicos y me gustaba. Al principio era maluco que fuera gente a la casa, pero uno se acostumbra y después le hace falta” (Arnoldo Hernández).

De eso nos quejamos todos porque si no hay un proyecto, no hay asistencia técnica. No hay continuidad. Al gobierno le ha faltado mucho eso, porque en la UMATA no hay personal suficiente para que haga asistencia técnica constante” (Lucía Mazo).

Entre tanto, Iván Naranjo nos cuenta lo siguiente:

Si, nos hacían seguimiento. Pues bien. Es importante el seguimiento, es clave, porque no todos somos bien juiciosos en cumplir con las tareas, entonces era lógico que de todas maneras había que hacer verificación. Había que cumplir las tareas, entonces si no nos auditaban, no se cumplía. Me parecieron bien [las visitas de los técnicos]. Las personas que lo hacían eran serias, pienso que estaban formadas para eso, entonces ellos llegaban muy puntuales a lo que había que hacer, revisaban documentos, levantaban una ficha, y le decían a uno, va bien, va mal, le falta.

En este aspecto cabe mencionar que la asistencia técnica ha logrado permear la vida cotidiana de las familias campesinas, es más, en algunos casos podría pensarse que si no hay asistencia técnica, se presentan dificultades. Desde una mirada crítica podría afirmarse que esta idea del acompañamiento técnico es una de las acciones que instaló el modelo de Revolución Verde con la modernización de la agricultura, lo cual, inicialmente generó rechazo por parte de las familias campesinas, pero que hoy en día, se ha vuelto casi una necesidad. Creemos que hay un nivel de dependencia por el asunto técnico, pero sabemos que esto es debido precisamente a todas las modificaciones que la producción agrícola ha tenido, donde los insumos y semillas generalmente son externos, por lo tanto, la asistencia técnica también. No es suficiente el conocimiento tradicional de las familias campesinas.

Se nos plantea un gran reto frente a este aspecto, ya que precisamente para la corporación CEAM, el papel de un profesional del agro no es la asistencia técnica, sino más bien el de llegar a tener un rol de facilitador, de acompañante, de apoyo y motivación, siempre en clave del diálogo de saberes y de interculturalidad, como herramientas pedagógicas y metodológicas.

La Escuela Campesina también buscaba que los participantes hicieran réplica en sus comunidades o en sus organizaciones, por eso había un componente de Promotoría que era fundamental y que todos los entrevistados recuerdan.

Claro, con los vecinos dentro de las actividades era tratar de generar convencimiento. Entonces cuando te evaluaban a vos el componente social se buscaba era eso. Entonces en el componente social usted debía buscar a vecinos, tratar de ellos se contagiaban de mi sistema de producción, de lo que yo estaba aprendiendo. Entonces casi era un deber de nosotros hacerle mucha bulla al vecino o salirlo a buscar, y luego de que nos metimos al ejercicio de Promotoría, iba enfocado precisamente a eso, que usted coja los niños de las escuelas, vaya a las casas, hágase conocer de los papás, muestre todo el proceso” (Iván Naranjo).

Entre tanto y de manera complementaria, Lucía y Arnoldo resaltan la importancia que tiene para ellos que sus vecinos y amigos del pueblo y de otras partes, los busquen para consultarles y pedir consejo, ya que saben que sus conocimientos y su experiencia valen mucho y puede ayudar a otros.

Los entrevistados coincidieron en expresar que para ellos era claro que debían retribuir lo aprendido en la Escuela Campesina a través de enseñar a otros, es así como se ven a sí mismos como promotores, no solo porque la Escuela tuviera ese propósito, sino porque lo veían como compromiso personal.

El proceso de promotoría campesina lo hemos entendido como algo muy valioso, por todo lo que significa el diálogo entre pares, en este caso, entre campesinos. Como se mencionó en la primera parte de este análisis, donde se analizó también la promotoría campesina, nuevamente se resalta que es un proceso que debe revisarse al interior de CEAM, ya que puede haber una tergiversación en su significado, pues debe seguirse persistiendo como un diálogo de saberes, con un sentido intercultural y no como un medio para colonizar el conocimiento técnico hacia una población determinada.

Sin embargo, en las apreciaciones de Lucía y Arnoldo puede verse otra cara de la promotoría, en la cual, su compromiso comunitario, ha permitido que la misma gente los valide en sus conocimientos y los vean como un referente de aprendizaje. Esto es para el CEAM lo que realmente debe significar una promotoría.

Quiénes deberían ser los participantes en futuras escuelas campesinas? Es una pregunta que se le hizo a todos los entrevistados, quienes coincidieron en referenciar a los jóvenes como una población central en este propósito, dada su apatía por quedarse en el campo. Se hace necesario idearse un proyecto con jóvenes que les devuelva el sentido y el amor por el campo. “Traiga los muchachos, enfóquelos por ahí, no los fuerce, pero despiérteles la curiosidad en lo que usted está haciendo, para que ellos sientan ganas de ver qué pasa. Esta es una manera de atraerlos”, dice Iván Naranjo, quien además propone como también lo hacen Lucía y Arnoldo, que se incluya la gestión de mercados, para que los jóvenes y en general los participantes de la Escuela Campesina, se motiven y dejen de pensar en abandonar el campo.

Es muy claro como ya lo habíamos visualizado desde CEAM hace algún tiempo, la necesidad de conectar las actividades pedagógicas de la escuela campesina con el accionar en lo productivo y en lo económico. Sin estos elementos, muy seguramente, un proceso formativo para campesinos y campesinas, es fallido. Vale la pena reflexionar frente a este asunto, ya que de manera general puede observarse que en los comentarios de las personas entrevistadas, siempre sale a la luz, el interés por lo económico, por el mercado y por la

generación de ingresos. Sentimos que el asunto económico debe ser mirado y abordado desde varias perspectivas, pues lo económico, lo monetario, como lo muestra el sistema capitalista actual, ha sido una de las estrategias que mayor gente ha sacado del campo, es uno de los aspectos que mayor movilización ha generado en torno a los cambios culturales y productivos, y que especialmente ha golpeado a las familias campesinas.

Por ello, y teniendo en cuenta que la Agroecología debe ser una propuesta de vida, que promueve alternativas al desarrollo, también debe promover modos de hacer desde lo económico diferentes, debe replantearse por el papel del dinero y el buen vivir de la gente. Sin desconocer su importancia, la escuela campesina debería generar reflexiones en las personas, que nos ayude a entender hasta dónde nos gobierna el poder mercantil y perdemos autonomía.

En consecuencia de lo anterior, la población joven es aquella en la que se centra el sistema capitalista, por lo tanto, la necesidad de muchas personas jóvenes es estudiar para ganarse la vida. Hay aquí una especie de paradoja entre los intereses que hoy en día promueve el sistema moderno, capitalista; en el cual las personas jóvenes son el principal blanco, frente a la idea, más reflexiva y de recuperación de la soberanía y la autonomía, de enamorarse del campo. Tendremos que explorar este aspecto más profundamente para apropiarnos de una idea de una escuela pensada para la vida, para la felicidad; como la manera de proponer el desarrollo desde otra lógica y por lo tanto, lograr en las personas una reflexión que les impulse a vivir su proceso formativo con otra visión.

### ***La voz de los facilitadores y facilitadoras***

Con las personas de la Corporación CEAM que orientaron los procesos formativos que estamos analizando, se hizo un ejercicio de reflexión alrededor de asuntos como la metodología, las temáticas o propuesta curricular, los participantes o estudiantes, el papel de los facilitadores, los resultados y las perspectivas a futuro, esto con el propósito de discutir sobre ¿cuál sería el sentido o los sentidos de una escuela Campesina?

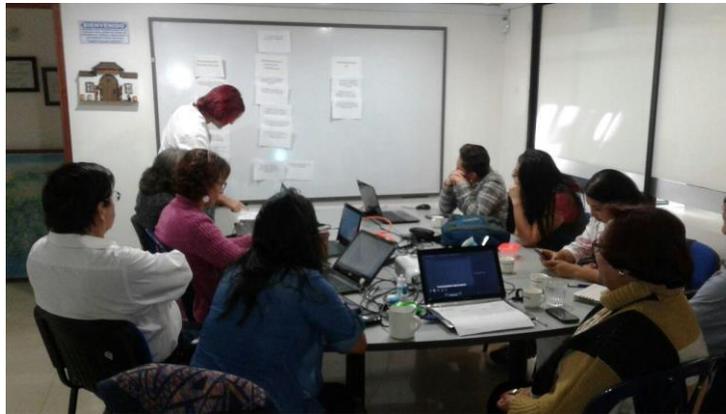


Ilustración 9. Taller de discusión con el equipo de la Corporación CEAM

Este ejercicio o taller reflexivo fue realizado en el marco de este trabajo de investigación, donde se contó con la participación de las siguientes personas que además de haber participado en el proceso de escuelas, se encuentran asociadas a la corporación CEAM, estas son: Gabriel Jaime García Betancur, Patricia Zuluaga Castaño, Arley García Ramírez, Mónica Yaneth Osorio Zuluaga, Marta Inés Duque Jiménez y el productor campesino Carlos Osorio del Carmen de Viboral. Partimos de 6 campos, a partir de los cuales desarrollamos la visión emergente que tienen los facilitadores del proceso formativo sobre su experiencia: *ser facilitador, un lugar que se diferencia del docente; los Participantes, el lenguaje campesino entre construcción y representación del otro; construyendo la temática con la gente, un deseo enunciado pero logrado?; las maneras de hacer para entendernos entre facilitadores y campesinos; los resultados, en otros espejos para ver la propia experiencia; perspectivas a futuro, el camino a trasegar.*

Las categorías previas, que se asumieron como rutas para orientar la conversación durante el taller, del que damos cuenta a continuación, se tomaron de las establecidas en las propuestas que fueron financiadas, en este sentido corresponden a maneras de comprender la acción educativa y fundamentalmente están centradas en lo que se visibiliza, en lo que se hizo y asociadas a las formas de evaluación de las entidades que aportaron el recurso económico para su financiación.

Además de abordarlas, nuestra preocupación en este ejercicio de recuperación de la experiencia, es retomar estas entradas como movilizadoras del pensamiento y avanzar a su expansión reflexiva e identificar aspectos emergentes que vayan más allá de estas categorías establecidas y que permitan dar cuenta con mayor autonomía de la construcción

de saberes que se da en el proceso.

*Ser facilitador un lugar que se diferencia del docente*

Uno de los aspectos que surgen de manera particular frente a las personas orientadoras y acompañantes de las experiencias formativas de la Corporación CEAM, es su autorreferencia como actores de un proceso de educación sin que su formación haya sido precisamente en la docencia. Si bien sus conocimientos se basan en los conceptos teóricos e incluso prácticos de la agroecología y todo lo relacionado con la ruralidad, su disciplina no es la educación aunque se hayan arriesgado a serlo. De hecho, un elemento que surge en los testimonios, es su compromiso (de los facilitadores - docentes) en la elaboración de la ruta de los encuentros formativos, comparando el ejercicio con el lugar del docente. Frente a ello, se señala el no saber de lo docente y a pesar de ello construir con responsabilidad el proceso formativo, [somos] “responsables con lo que hacemos, tenemos disciplina, nos esforzamos en hacerlo muy bien. Sin ser docentes, lo hacíamos con mucha responsabilidad. Preparábamos muy bien la clase” (Arley García).

Es de destacar entonces, el gran interés de parte del grupo de facilitadores que apoyan este proceso debido al lugar que le han dado a la gente con la que se trabaja: las familias campesinas, hay un alto grado de valoración por lo que hacen y por lo que son. Esto se refleja en la seriedad con la que hacen su trabajo y en el interés que ponen en tratar de establecer un buen nivel de comunicación en el proceso de formación.

En este sentido resalta el papel de los facilitadores, que sin ser docentes, sin haber recibido ninguna formación en educación, optaron por hacer un trabajo, que de por sí era exigente; lo disfrutaron al máximo y lo más importante, generaron en la gente reflexiones importantes, que ayudaron a hacer pequeñas transformaciones en el pensamiento y en la acción de los participantes. “En algunos talleres la gente llegaba con ideas renovadas, como si los cambios de su pensamiento hubieran sucedido en los talleres”, manifiesta una facilitadora de CEAM.

Es importante anotar, que al ser lo anterior, motivo de reflexión en la Corporación CEAM, nos hemos dado a la tarea de capacitarnos para mejorar nuestro accionar pedagógico, es así, como lo señala uno de los facilitadores, que “hicimos un diplomado de educación rural, como también hemos hecho cursos importantes de facilitación e incluso de

extensión, aunque no nos guste esa palabra ni lo que encierra; con el propósito de ganar elementos en lo educativo y en lo didáctico”

La referencia al lenguaje como lugar de encuentro con el otro en el proceso formativo de la Escuela campesina, adquiere en algunos de los enunciados de los facilitadores un sentido para pensar de manera detenida, llama la atención en nuestra interpretación, la búsqueda de lo que se enuncia como “hacerse entender de la gente”, que consideramos reflexivamente en dos perspectivas: el deseo o búsqueda de una comunicación fluida, que parece estar del lado de alcanzar logros y transformaciones, y de otro, un esfuerzo, no siempre exitoso, de construir conocimiento con la gente, a partir de sus propios saberes y experiencias, incluso de sus preguntas y reflexiones; no siempre exitoso porque se reconocen las debilidades que se tienen por parte de los facilitadores, para desprenderse de elementos arraigados desde sus procesos educativos convencionales, que podemos nombrar como coloniales, lo que precisamente intentamos cuestionar en esta investigación.

*Los participantes: El lenguaje campesino, entre construcción y representación del otro*

Como se ha venido reflexionando en esta parte del trabajo, encontramos una encrucijada o un punto que no converge entre el ideal o imaginario de los facilitadores y la real posibilidad de dejar que la gente no solamente hable sino que se le escuche y sea tenida en cuenta como una posibilidad de autorepresentarse.

Lo anterior, desprendido de ese espíritu colonizador que invade hasta lo más profundo de nuestros seres, al punto en que no hacemos consciente esta verdad. Hay un ideario en los facilitadores de que se trabaja **con la gente** y que sus opiniones son tenidas en cuenta. Lo anterior es parcialmente cierto en la medida en que comprendemos que hay una preocupación por ganar mayor espacio y participación de la población campesina frente a ámbitos de la vida como el político, el productivo, valorar su papel en la sociedad y ganar en reivindicación de sus derechos. Ahora evaluando las palabras de los facilitadores y facilitadores con respecto a sus experiencias en el proceso de escuela campesina, alcanzamos a percibir que en este deseo, sigue dándose un propósito por resolver los problemas de la gente, por creer que se conoce la fórmula salvadora, dónde sigue presentándose una exclusión de la palabra del otro, no porque no se le deje hablar, o porque sus opiniones no sean escuchadas y valoradas; sino porque seguimos en una relación

jerárquica del poder y de saber, donde la palabra del otro tiene un valor pero a su vez tiene un límite. Si comparamos lo mencionado con la escala de participación propuesta por Geilfus (2005), nuestro nivel de escucha y respeto por la palabra del otro, podría clasificarse como una *participación funcional* que se describe de la siguiente manera: “las personas participan formando grupos de trabajo para responder a objetivos predeterminados por el proyecto. No tienen incidencia sobre la formulación, pero se les toma en cuenta en el monitoreo y el ajuste actividades” (p.3).

Hay un nivel de participación y escucha que consideramos ha sido valioso, sin embargo derivado de lo anteriormente expuesto, esta situación implica para nuestra ruta reflexiva cuestionar este nivel de participación y valoración de la palabra de los otros, en este caso, de las familias campesinas, ya que sigue siendo en función de unos intereses particulares por cumplir una actividad o proyecto determinado, asunto que sigue haciéndose evidente con mayor fuerza a lo largo de esta parte del trabajo investigativo.

#### *Construyendo la temática con la gente... un deseo enunciado, pero logrado?*

La selección de las temáticas a trabajar y la construcción de qué enseñar, como ruta de construcción curricular, parece configurarse como un saber anticipado al otro y en particular emergente de un saber centrado en el facilitador, esto llama la atención en una experiencia que desde su definición busca distanciarse de lo escolar.

Un esfuerzo significativo de construcción de equipo y reflexión colectiva hizo parte fundamental de la elaboración de la propuesta formativa. En particular las experiencias de los participantes emergen como insumos para este diseño, se señala en los testimonios que la voz del campesino es convocada como un consejero, diríamos, metodológico.

Así en relación con la definición de las temáticas a desarrollar en la propuesta formativa (propuesta curricular) uno de los facilitadores manifiesta “se revisaron experiencias de escuelas en otros lugares: la del Instituto Mayor Campesino en El Valle del Cauca por ejemplo, la Escuela Agroecológica SOS en Armero Guayabal Tolima, ASPROINCA en Riosucio Caldas. También otra ruta era “conversar con los campesinos para ver si la temática propuesta si funcionaba”. Pero el currículo nunca se construyó con la gente, fue sólo propuesta nuestra. Revisábamos lo que hacían otras entidades, otros proyectos. Y a partir de ahí fuimos sacando los temas”.

Para construir el currículo de la Escuela Campesina se retomó la “Escalera Agroecológica” como guía, la cual había sido conocida por algunos miembros del equipo CEAM en capacitaciones orientadas por la Red de Agricultura Ecológicamente Apropriada de la que hacían parte diversas personas y organizaciones del país y del mundo y de la que CEAM formó parte también. Esta escalera tenía sus bases en los recursos naturales y las semillas y los peldaños eran en su orden, la producción de insumos, la producción agrícola, la producción de alimentos para los animales, la producción pecuaria, la transformación y por último el mercado.

Los referentes de la Escuela campesina, asociados a la agroecología, se visibilizan como una mixtura desde diferentes lugares, al respecto Don Carlos dice “una vez alguien nos preguntó que a cual escuela de la agroecología apuntábamos nosotros, y yo les dije, es que uno saca un poquito de cada escuela pero no se debe casar con ninguna porque todas tienen algo bueno”. Lo anterior hace referencia a que existen diversas corrientes de la agroecología y hay quienes han tratado de enrutarnos hacia una de ellas, pero CEAM ha preferido retomar un poco de cada una. [Lo importante] “es saber de dónde vienen las cosas, si uno sabe de dónde vienen las cosas, lo puede enseñar” dice don Carlos.

Retomando nuevamente el cómo se hacía, para preparar los temas, los facilitadores se valieron del apoyo de Carlos Osorio como campesino y de esta manera se validaba con él la temática propuesta para ver si funcionaba. Sin embargo es posible identificar un ejercicio de resonancia a las demandas y reacciones de los participantes, de manera que se fueron incluyendo algunas referencias, pero esto no fue dominante, manteniéndose una manera de construcción centrada en los facilitadores y el acercamiento a propuestas de otros contextos, apropiadas a partir de lecturas e informes de otros lugares.... **Y a partir de ahí fuimos sacando los temas**” (testimonio) sin embargo “...Hubo momentos en que la gente propuso temas, ejemplo en la Escuela Campesina de Marinilla a partir de las reflexiones con la gente, se involucró un psicólogo para el trabajo social” (testimonio), “..Además durante la escuela lo que sí se hizo fue profundizar en temas que los campesinos sugerían” (Testimonio Gabriel) y definir con los participantes el orden de las temáticas “Lo que la gente sí hacía era proponer el orden de los temas, algunos decían hagamos este tema primero, y así”, manifiesta una de las facilitadoras. Esto no es un asunto simple, ya que uno de los problemas complejos de los currículos escolarizados, responde a la refiguración de

prerrequisitos, emerge aquí una manera de construir una ruta formativa bajo un principio de flexibilidad.

Otro aspecto a resaltar desde la mirada crítica de esta investigación en torno al currículo diseñado para las escuelas campesinas que hemos desarrollado, ha sido la mirada desde una sola perspectiva como camino: “La Agroecología”. A pesar de que hoy en día y según los testimonios de los campesinos entrevistados para esta investigación, y por convicción de CEAM, están presentes las consideraciones de que la agroecología realmente es la propuesta a incorporar, sentimos que estos testimonios han sido fruto de trasegares y reflexiones profundas de muchos años, y muy seguramente algunas o muchas de las personas que participaron en la escuela, no siguieron este camino. Es entonces un reto para nosotros desde CEAM, pensarnos en la manera más apropiada para generar, desde la reflexión de la gente, elementos que susciten inquietudes frente al modelo actual de producción y de desarrollo que están concebidos y que motivo de ello, quieran encontrar otras alternativas hacia su buen vivir, que posiblemente puedan ver en la agroecología el camino indicado, pero no necesariamente como el único. Sabemos que este asunto requiere de muchos debates al interior de la corporación, pero por lo menos, se hace necesario generar la pregunta, criteriar al respecto; pues se corre el riesgo de que nuestra propuesta curricular sea excluyente por un lado e impositiva por el otro, lo que cuestiona para nosotras, la posición crítica de nuestra propuesta educativa.

#### *Las maneras de hacer: para entendernos entre facilitadores y campesinos*

De las memorias de quienes se han llamado facilitadores, que en este caso provienen de disciplinas diversas, en su mayoría de las ciencias agrarias y con experiencias variadas, en instituciones del estado y en Organizaciones No Gubernamentales, en las labores de extensionismo implementadas en éstas, surgen los siguientes aspectos: En primer lugar, en el proceso de construcción de la metodología y didáctica aparece una afirmación que nos llama la atención, la referencia a una necesidad de construir en el lenguaje de la gente. Algunos de los testimonios señalan “Hicimos esfuerzos en construir la metodología para hacernos entender de la gente”, para ello se contó con la participación de un acompañante campesino (don Carlos Osorio) que operó la función de consejero, escucha y validador de las propuestas, “se hizo con juicio y con cuidado, consultando a don

Carlos para hacerla con lenguaje campesino”. Entendemos que esta mención al lenguaje campesino está referida a que existe en la realidad una diferenciación entre este lenguaje con el técnico o académico en donde se emplean términos que la población campesina no comprende, bien por su nivel de escolaridad, bien por desconocimiento de algunos temas específicos, en este caso los relacionados con la agroecología, toda vez que su experiencia de vida se ha basado en la agricultura de Revolución Verde, o bien por su nivel cultural el cual denomina las cosas de otras maneras que no permiten una fluida comunicación con los técnicos. Para los facilitadores, hablar en el lenguaje de los campesinos significa un asunto que tiene que ver con la interculturalidad, en tanto se hace necesario desde lo epistémico, deconstruir discursos y creencias pre-elaboradas que se aprendieron en el trasegar académico, para construir un discurso con la gente y darles lugar, a partir de su propia idiosincrasia, cultura y cosmovisión. Esto no siempre se logró, pero se tuvo conciencia de que había que intentarlo, es lo que se concluye de esta conversación con los facilitadores.

Para este propósito es fundamental continuar con discusiones y reflexiones al interior de la corporación y entre el equipo de facilitadores sobre el enfoque metodológico y el paradigma crítico que se viene proponiendo en lo educativo, ya que este reflexionar podrá posibilitar empezar a introducir en los diálogos, asuntos como la decolonización como proceso interno, la interculturalidad como mirada y enfoque de trabajo, el diálogo de saberes y la construcción colectiva como herramientas y prácticas cotidianas, y otros temas que en su conjunto permitan deconstruir entre todos, esos asuntos que hemos detectado, que no aportan al proceso formativo campesino liberador.

Un instrumento concebido como acompañante del proceso formativo de la Escuela Campesina es La Bitácora: El Plan de la Finca, la cual se destaca y valora por el grupo de facilitadores. Esta es una especie de cartilla que los participantes usaban para escribir o dibujar el pasado, presente y futuro de su finca y de su familia. Para la Corporación CEAM y los participantes de la propuesta, este ejercicio de construcción gráfica, se constituyó en una herramienta más que un recurso didáctico, cuyo sentido inicial era invitar a las familias campesinas a soñar con su finca y a plasmar sus intenciones de alcanzar ese sueño, era un elemento simbólico fundamental a través del cual las familias campesinas desplegaban toda su creatividad describiendo todo lo que significaba su finca y todo lo que soñaban. “La bitácora inicial que usamos tenía una historia de construcción, eso no se improvisó, se hizo

con juicio y con cuidado, consultando a don Carlos para hacerla con lenguaje campesino” manifiesta uno de los facilitadores, a lo que don Carlos responde: “La Bitácora Plan de la Finca es una herramienta maravillosa, importante, que nos marcó a todos, especialmente a mí que fui quien la hizo primero para poder probar la herramienta”. En el diálogo con el grupo se indagó acerca del origen de este instrumento, no pudiendo encontrar un lugar específico en el tiempo, tampoco un solo autor o inventor del mismo. Si bien el nombre Bitácora fue una idea de Luis Guillermo Duque “memo”, nuestro primer director ejecutivo de CEAM, para significar LA RUTA hacia donde caminar en el proceso de planeación de la finca y materialización de los sueños en ella, su contenido fue un acumulado de ideas que fueron surgiendo en el camino y un compendio de otras propuestas que se habían ensayado en otros proyectos, como la metodología “forjando futuro” que se hizo con las organizaciones comunitarias del agua o acueductos rurales entre los años 2000 y 2004.

Formar desde una práctica que recupera lo vivido

La concepción respecto al saber campesino y sus propias maneras de construirlo, son señaladas en las palabras de los facilitadores como asuntos que se tienen en cuenta en el proceso desde un principio. Frente a ello se nombra como centralidad en la elección de las maneras de hacer las actividades formativas, el énfasis en la práctica, “los campesinos no son de tiza y tablero, ellos necesitan la práctica, aprender haciendo, la metodología vivencial ha caracterizado nuestro trabajo en la Escuela Campesina” (Testimonio).

Las reflexiones surgidas a partir de la participación de facilitadoras y facilitadores, nos está permitiendo para esta investigación, tejernos con las percepciones de los campesinos y campesinas; entendiendo que hay una relación directa que influencia el modo de pensar y de actuar de facilitadoras hacia campesinos, lo que exige para la corporación, co -crear colectivamente, al facilitador o facilitadora que debemos ser, pues es definitiva la perspectiva de acompañamiento en el proceso formativo en relación con nuestro propósito de hacer educación popular.

1 8 0 3

**Segundo camino: Identidades campesinas, procesos de transformación cultural como impacto de los procesos formativos**

Finalmente la pregunta estructurante que rondamos es por los sentidos de la propuesta de educación rural. En esta investigación estamos reflexionando sobre tres asuntos: transformación de lo educativo, el modelo de desarrollo y la influencia de éste en el desarraigo simbólico y territorial. Sobre este último aspecto daremos continuidad con el análisis, esto en el desarrollo de este trabajo de investigación, se ha concebido de la siguiente manera: la GENTE del CAMPO, lo que hemos llamado como ir de LA VOZ A LAS VOCES, por ello indagamos sobre los procesos de configuración identitaria de los habitantes del territorio de estudio como una manera de acercarnos a los impactos de los procesos educativos alternativos que le aporten al reconocimiento y construcción de los sujetos para la vida campesina.

Para desarrollar el siguiente análisis abordamos principalmente una actividad de campo: talleres con jóvenes, el cual deseamos matizar o enriquecer posteriormente con un aporte desde un movimiento social al tema de la identidad campesina.

### **El sendero con la voz de los campesinos jóvenes: Talleres con estudiantes del programa de tecnología en producción agroecológica, semestre 5**

Los talleres realizados se dieron en el marco del proceso formativo de la tecnología en producción agroecológica ofrecida por el Tecnológico COREDI<sup>16</sup>, con estudiantes del semestre 5, periodo 2016-2. Se les propuso a los estudiantes hacer una reflexión sobre las características de lo campesino y sobre los sueños futuros. El sentido de esta entrada reflexiva, está relacionada con lo que conjeturamos en el proceso investigativo respecto a: 1) como se presenta en la perspectiva de esperanza de mantener su forma de vida y 2) las valoraciones de la vida campesina que perviven en los jóvenes.

---

<sup>16</sup> El Instituto Tecnológico Coredi - FUNTEC es una entidad de Educación Superior, de carácter privado, sin ánimo de lucro, con sede en la ciudad de Marinilla, Antioquia, dedicada a la enseñanza, la investigación y la proyección social, dirigidas principalmente a la población campesina, concebidas después de examinar su historia económica y social y de reconocer su contexto actual, su situación, sus intereses, necesidades, deseos, y aspiraciones legítimas, a fin de contribuir, desde una formación integral con los conocimientos, destrezas, valores y actitudes necesarios para que ellos mismos puedan transformarse y transformar su sociedad con unas perspectivas más humanas, más justas, más equitativas y más solidarias y puedan alcanzar así su desarrollo económico, social, tecnológico, cultural, institucional y político.  
<http://www.tecnologicocoredi.edu.co/index.php/mision-vision-y-principios>

El interés de nuestro trabajo, orientado a un ejercicio de educación que impulse el mejoramiento de las condiciones de vida y la permanencia en el territorio, hace necesario considerar la voz de los jóvenes, en tanto son la población que podría dar continuidad a esta forma de vida. Se realizaron 2 talleres, el primero se desarrolló en Noviembre 8 de 2016, con la participación de 27 estudiantes, el segundo taller se realizó el 17 de Noviembre de 2016, con la participación de 32 estudiantes. Los jóvenes participantes de los 2 talleres son provenientes de zonas rurales de diferentes municipios de Antioquia (Marinilla, Jardín, Argelia, Anorí, El Peñol, Guatapé, Rionegro, Santa Bárbara, Sabanalarga, Alejandría, Sonsón, Guadalupe, San Francisco, entre otros)

Con respecto al primer objetivo del taller: “cómo se presenta la perspectiva de esperanza de mantener su forma de vida”, Uno de los hallazgos es la fuerza que lo educativo cobra, con relación a la permanencia o continuidad en su territorio, es así que “... la mayoría de jóvenes con los que se entabló el diálogo, manifiestan interés en continuar estudiando, ya que les interesa seguirse cualificando profesionalmente”, del total de estudiantes partícipes del conversatorio, solamente 2 manifestaron su intención en no continuar sus estudios.

Este deseo puede vincularse al impulso que en las últimas décadas se ha realizado en Colombia, a través de diversos programas liderados por el Estado, por nombrar algunos de ellos se encuentra el Ministerio de Agricultura a través de la estrategia jóvenes rurales emprendedores del SENA, quien lleva años implementando su programa para jóvenes emprendedores, que busca competitividad y desarrollo en el campo colombiano; también existen diversas estrategias que ha implementado el Ministerio de Educación, que desde el 2015 creó el programa de apoyo a la educación rural, programa que plantea un nuevo modelo de acompañamiento permanente del Ministerio de Educación a los jóvenes beneficiarios para asegurar su rendimiento y reducir la tasa de deserción. Mediante este programa de créditos condonables se financiarán carreras técnicas, tecnológicas y profesionales relacionadas con el agro a más de 1.200 jóvenes campesinos de todo el país. (Ministerio de Educación, 2015)

Lo mencionado anteriormente ha generado motivación a los jóvenes para que estudien, para que progresen, para que salgan adelante, para que puedan vivir mejor. Según palabras del presidente Juan Manuel Santos: “solo la educación brinda las oportunidades necesarias para alcanzar la prosperidad” (Ministerio de Educación, 2015). De esta manera parece

surgir de los testimonios de los estudiantes participantes del taller que el estudio es una oportunidad de vivir distinto, pero a la vez para permanecer en su territorio o en otros territorios donde sus saberes respecto a la tierra se pueden desplegar.

Es así que las profesiones que dicen querer continuar, están referidas a asuntos de la tierra: Al hablar sobre sus proyecciones, una gran parte del grupo de jóvenes estudiantes manifestó su interés en continuar estudiando hasta alcanzar la profesionalización, en áreas afines, como la ingeniería agropecuaria, ingeniería agronómica, ingeniería ambiental, medicina veterinaria. Otra pequeña parte de estudiantes manifestó el interés de poner en práctica los conocimientos adquiridos en su tecnología para obtener experiencia y de esta manera, asesorar a otras familias o propuestas rurales en su implementación” (relatoría del taller Nov 17 de 2017).

Muchos de los participantes del taller, ingresaron a estudiar la tecnología en producción agroecológica, por la oportunidad que les dió la beca, más que por el interés en la carrera ofrecida, sin embargo, al escucharlos después de 5 semestres, se ve la transformación de la mayoría de jóvenes, ya que se enamoran de su carrera, se visionan trabajando en áreas relacionadas, sueñan con sacar adelante sus fincas y sus familias. También saben que deben enfrentarse a un sistema capitalista donde el desarrollo está centrado en lo económico, lo cual en muchas ocasiones, les impide cumplir estos sueños y desvían su ruta. Entonces en algunas ocasiones parece como un sueño o un ideal, que es muy bonito pero que no se puede cumplir, porque necesitan de qué vivir y la tierra no se los permite.

Lo anterior podría interpretarse como ese conflicto existente en las personas que viven hoy en el campo, en aquellas personas que se identifican como campesinas, ya que hay una disyuntiva por vivir en el campo dignamente, con tranquilidad, o transformar su modo de vida hacia una empresarización de la ruralidad, donde la manera de habitar el territorio es diferente:

...Nosotros venimos la mayoría de familias campesinas y saldremos con un conocimiento que nos puede convertir en empresarios rurales para dar empleo y generar innovaciones en nuestros municipios. El campesino vive en su tierra para subsistir, el empresario para negocios, nosotros tenemos las dos opciones, podemos ser campesinos y empresarios. Tenemos los orígenes campesinos pero podemos pensar en otras innovaciones sin quitarnos nuestro origen. (Relatoría

taller nov 8, 2016).

Este comentario provocó en un estudiante una apreciación en la cual planteó una diferencia de lo que significaba ser un empresario del campo y un campesino, con las siguientes palabras:

Un campesino vive en la tierra para producir en ella, para su sustento familiar, sin poner por encima lo económico, mientras que un empresario del campo vive en la tierra para los negocios; un campesino ama y se siente orgulloso de vivir en el campo, un empresario puede que no le guste el campo o la tierra. Los campesinos son dueños de su tiempo y deciden que quieren sembrar, los empresarios solo producen lo que el mercado exige.

Este comentario suscita una reflexión en torno a un asunto que podemos llamar como soberanía, autonomía o autodeterminación; que sigue instalada en una parte de la población campesina; pero que está en constante tensión con el modelo desarrollista actual, pues son rutas totalmente contrarias. El comentó además que las grandes empresas se aprovechan de la situación de los campesinos y venderles la idea del progreso y el desarrollo, pero para sacar provecho de la gente y de su situación económica. (Relatoría taller nov 8, 2016)

Por ello toma mucha más fuerza el pensamiento surgido desde Latinoamérica y escritores como Freire, que han denunciado que la educación ha sido la herramienta mayormente utilizada por el capitalismo para transformar las realidades de los pueblos más oprimidos, con mayor pobreza, ya que el discurso que sigue manejando, muestra que hay que buscar otra forma de vida, donde la modernidad y el desarrollo se convierten en los pilares fundamentales.

Hoy los jóvenes se han transformado, generalmente ponen de manifiesto la necesidad de satisfacer sus expectativas a partir de una actividad económica, que puede estar relacionada con la tierra o no, y de esta manera perpetuar todo aquello a que nos invita el sistema capitalista.

Sin embargo y pese a lo anterior, no podemos homogeneizar a la sociedad, ni mucho menos a la población campesina, asumiendo que sólo existe un pensamiento, que sólo están visualizando un camino para su desarrollo, ya que precisamente sólo se ha planteado un único modelo, no se han permitido evaluar diferentes opciones. Apenas estamos siendo conscientes de que estamos replicando el discurso colonizador eurocéntrico. Necesitamos

generar mayores reflexiones y un pensamiento crítico en los espacios educativos, que nos permita re-pensarnos como seres humanos - como sociedad- como pueblo Latinoamericano - como sujetos diversos- como pertenecientes a culturas y procesos identitarios propios.

Ahora la pregunta sigue siendo, ¿qué es lo que quieren aprender los jóvenes? Y además ¿qué estrategias implementar para que la educación en los jóvenes rurales no los saque del campo, no los haga perder su identidad, y más bien, los inste a ser una alternativa en el campo? Además de formar jóvenes que puedan encontrar oportunidades laborales en la ruralidad, ya sea como empleados de empresas privadas, empleados del sector público, jóvenes innovadores, productores campesinos con una vida digna; pensarse en una educación para el bien vivir y no para la marginación y frustración de estudiar pero no encontrar oportunidades laborales.

Los programas de educación para la ruralidad tienen una gran responsabilidad en ellos, porque se logra apreciar que se fortalece un arraigo por la tierra, por las actividades productivas, pues el grupo coincide en que se visionan trabajando en el campo en proyectos productivos familiares y comunitarios en torno a la agroecología, entre ellos: café orgánico, lechería ecológica, reconversión de fincas hacia sistemas integrales, piscicultura, caña, gallinas ecológicas. En este grupo la mayoría de estudiantes ve en sus propias fincas la oportunidad de realizar estas acciones. (Relatoría taller noviembre 17 de 2016).

Sin embargo aún se sigue poniendo al servicio del capitalismo, este arraigo, ya que este potencial, se encamina hacia la generación de competitividad, productividad y beneficios económicos. Sentimos que desde muchas instituciones que hacemos educación y asistencia técnica estamos generando confusión en muchas de las personas con las cuales nos relacionamos, ya que tenemos serias contrariedades, por un lado hablamos de la agroecología, del buen vivir, del cuidado de la madre tierra; y nos hacemos conscientes del daño que estamos haciendo con nuestras prácticas cotidianas, que el campo es la oportunidad, es el futuro.

Pero también cuando mencionamos en las clases, en los conversatorios y otros espacios, de las oportunidades para salir adelante; no tenemos propuestas que concuerden con esta filosofía, ya que les mostramos el sistema capitalista y devastador, los sumergimos en este mundo de la productividad, de la competitividad, de la libre competencia, de las exigencias del mercado, de las exportaciones. Esto tiene que generar confusión en la gente porque de

alguna manera, el despertar de conciencia, choca con la realidad, y difícilmente mostramos otra, o si la mostramos, nos falta fuerza para proponer otros caminos para la economía, otras alternativas al desarrollo. Si no generamos cierre de brechas, si no construimos otros caminos y los recorremos juntos, habremos perdido el tiempo, es como borrar con el codo lo que hacemos con las manos.

Frente al segundo objetivo del taller: “las valoraciones de la vida campesina que perviven en los jóvenes”, se tocaron dos temas básicamente: la valoración del ser campesino y la identidad de esos jóvenes. Es para nosotras importante hablar de estos conceptos ya que consideramos que hay una asociación muy fuerte entre la identidad, la apropiación del territorio y el arraigo. Consideramos necesario explorar en los jóvenes estudiantes cómo se están asumiendo desde su proceso identitario en el territorio en el cual viven, con el fin de comprender en mayor profundidad, donde pueden existir elementos que puedan conectar y proponer incorporar estos elementos en la tarea de soñarnos un territorio con identidad territorial y arraigo.

Cuando a los jóvenes se le preguntó sobre su identidad, qué significa para ellos ese término, si alguien les preguntara quiénes son: ¿Qué les responderían?

Algunas de las respuestas fueron:

Una campesina, amante al campo. 2) Soy una persona alegre, me gusta divertirme, le saco provecho a las cosas, el lado bueno, con muchas expectativas a futuro. 3) Soy una mujer emprendedora, alegre, no me echo para atrás, muy familiar. 4) Soy alguien que no se queda con nada, no me gusta depender de nadie. (Relatoría taller nov 17, 2016)

Posteriormente se les preguntó sobre la palabra campesino, si se sentían identificados con esa palabra, llama la atención que los 27 estudiantes del taller realizado el 17 de noviembre, respondieron en coro sentirse identificados. Algunas de las respuestas fueron:

“Porque día a día nuestras experiencias son en el campo, los quehaceres del día, de la finca, despertar con las aves, estar en un ambiente tranquilo, distinto”.

Otro estudiante respondió:

Esa palabra campesino es de aquel que se sienta cómodo en el campo y le gusta vivir en el campo, hay algunos que viven en el campo porque les toca, eso no es ser campesino-campesino, porque le da pereza ir a trabajar la tierra, pues piensan cuando será el día en que me voy para la ciudad. El campesino es el

que se levanta cada mañana y se va a trabajar el campo con ese amor por la tierra. (Relatoría taller noviembre 17, 2016).

Se le pregunta a un estudiante que vive en la ciudad de Medellín, si él se siente campesino, a lo que él responde:

A mi alegra mucho escuchar lo que están diciendo, por ejemplo cuando se les pregunta ¿quiénes son? Tal vez otras personas responden que son profesionales, que se dedican a tal oficio. Hay una palabra que para mí define al campesino “la humildad”, en la ciudad perdemos la humildad, cuando empezamos con una serie de aspiraciones que no enriquecen al ser, entonces querer tener carro, casa, y ahí se nos pierde la humildad. Cuando yo estoy en el campo, yo no estoy compitiendo con nadie y eso hace que se desarrolle una mentalidad muy diferente. Por eso la mentalidad campesina es muy autóctona, originaria. Es mi aspiración convertirme en campesino. (Relatoría taller nov 17, 2016)

Otro estudiante responde: “La palabra campesino en el diccionario debe decir: dícese de aquella persona que vive en el campo, así estudie, soy del campo”. (relatoría taller nov 17, 2016).

A partir de estos comentarios se pueden ir encontrando algunos elementos que ayudan a configurar la imagen de Campesino, por ejemplo, una idea de campesino sencillo, mujer independiente, queda una idea de arraigo a la tierra la cual es parte de sentirse campesino. se nota en este grupo de estudiantes un vínculo con la identidad campesina.

Sin embargo también se visualizan riesgos con esta identidad campesina, con este ser que vive y ama la tierra, pues hay una idea externa, desde otros, que el ser campesino, es visto como menor, un ser que da lástima. Al respecto una historia contada por un estudiante en una salida que tuvieron a una universidad ubicada en el municipio de Medellín:

Cuando mencionan la palabra campesino es cómo.... Excluyente, se nombra cómo con lástima. Hace unos días estuvimos en una actividad con unos estudiantes del Politécnico, que muchos son de ciudad, hicieron una actividad para nosotros que somos campesinos, pero yo lo sentí como: Ay, les tenemos lástima, entonces subámosle la moral, entonces es como sentirse menos porque somos del campo. Es como si ellos por ser de la ciudad supieran más. Pero no es eso, el conocimiento depende del entorno en que nos encontremos, si ellos

vienen al campo, nosotros vamos a saber más que ellos, pero si uno va a la ciudad, lógicamente ellos se defienden mejor allá. Así uno se vaya del campo, es lo que uno se lleva, lo que lo está acompañando a uno, como se sienta.

(Relatoría taller nov 17, 2016).

Otro de los riesgos latentes es la preocupación del qué hacer, para que las actividades que se realizan en el campo, con la tierra; puedan permitir a la familia sostenerse, mantenerse. Todo el grupo coincide en que se visionan trabajando en el campo en proyectos productivos familiares y comunitarios en torno a la agroecología, entre ellos: café orgánico, lechería ecológica, reconversión de fincas hacia sistemas integrales, piscicultura, caña, gallinas ecológicas. En este grupo la mayoría de estudiantes ven en sus propias fincas la oportunidad de realizar estas acciones. (relatoría taller nov 17, 2016). Pero si estos sueños no se problematizan en torno a reflexiones como la idea de Desarrollo, el concepto del buen vivir, alternativas al desarrollo, las propuestas del posdesarrollo, este riesgo de la necesidad de pervivencia mencionado, se convertirá en el pretexto para que la gente se decepcione y se retire.

El ser campesino para la mayoría de estos jóvenes tiene significado, ya que se sienten identificados como tal, por provenir del campo, por vivir de la tierra, por amar su territorio, sienten sus raíces allí, sin embargo, saben que vivir como campesinos en la sociedad es un aspecto negativo, que significa retraso, pobreza, ignorancia.

El sistema capitalista imperante es más fuerte que todas las razones y argumentaciones que presentamos frente al tema de la ruralidad, esto implica que los cambios deben ser profundos, desde la sociedad, desde las voluntades políticas, desde la visión comunitaria y social. Mientras que desde estas estructuras no se propongan cambios, mucho del trabajo que se haga a nivel educativo, será en vano.

Sobre las versiones y análisis realizados por los jóvenes estudiantes de la tecnología en producción agroecológica, logra extraerse para nosotras, una idea en ellos, de mantenerse como campesinos y de sentirse identificados en este rol. Sin embargo hay infinidad de riesgos en el camino que ellos deben continuar, asociados a factores externos como el sistema económico, como la tenencia de la tierra, solo por mencionar algunos; que pueden bloquear e incluso promover cambios profundos en este ideal. Solo quienes realmente sientan en su corazón y tengan convicción de esta idea, podrán luchar por no dejarse llevar

de un sistema que tiende a absorber todo lo que se cruza en el camino.

A pesar de la idea de desarrollo tan generalizada en nuestro continente, siempre han existido movimientos que desde la sociedad civil, vienen reflexionando asuntos como el que estamos proponiendo en esta investigación: La idea de Desarrollo y la relación identidad territorio. Lógicamente no lo expresan bajo este mismo argumento, pero al hacer análisis de los abordajes que hacen estos movimientos, podemos articular estas ideas que aquí presentamos.

Con el ánimo de matizar lo anteriormente presentado sobre las voces de los campesinos, de los facilitadores y de los jóvenes, quisimos traer una reflexión realizada desde la sociedad civil organizada en torno a este tema, pues también se vienen haciendo la pregunta por lo identitario

### **Vislumbrando un nuevo camino: a partir de nuestras reflexiones**

La revisión de los anteriores procesos formativos realizados por la corporación nos permitió hacer contrastes entre las palabras de facilitadores, facilitadoras, campesinos, campesinas y jóvenes estudiantes, y su análisis nos sirvió para construir la propuesta que se presenta a continuación, la cual constituye un nuevo camino.

### **Los resultados: en otros espejos, para ver la propia experiencia**

Emerge el formador de la experiencia vivida, que es señalada como exitosa. Se transmite así una manera de hacer que tiene un espejo donde verse, un lugar aplicado donde establecer y percibir los logros de las transformaciones de los procesos de ocupación y producción de las fincas

Conversando sobre los resultados de estas escuelas campesinas, se resalta por parte del grupo que

El asunto tiene que ver con las subjetividades, eso quiere decir que no se puede medir con números... a veces nos damos duro pensando que no se ha logrado nada pero hay que ver quien nos quiere medir, o con qué medidor nos evalúan. El medidor del agronegocio?

...estamos en un mercado capitalista, nos guste o no y soñábamos con cambiar muchas cosas, pero no se logró... Queríamos un mercado justo y no se logró porque no dependía de nosotros por más que trabajáramos y por más claridad y juicio que tuviéramos. (Patricia Zuluaga)

Sin embargo, aunque al parecer los resultados hayan estado por debajo de lo deseado, uno de los facilitadores manifiesta “puede que la gente no haya cambiado del todo, que no sean totalmente agroecológicos pero sí han dado pasos importantes. Y muchos han tomado esto como su proyecto de vida y en ese sentido tiene impacto”. (Arley García)

Nos parece importante que el grupo de facilitadores haga referencia a los resultados que se esperan por parte de quienes ostentan el poder o quienes han promovido la Revolución Verde, dado que estos son los menos interesados en que una propuesta de Agroecología se instaure en un territorio como el Oriente Antioqueño. “Estos resultados no se pueden medir como lo exige la ciencia, porque esto tiene que ver con percepciones, con subjetividades. Además no podemos esperar resultados en tan poco tiempo cuando la Revolución Verde lleva más de 50 años y todavía existe, y hay un sistema que busca perpetuarla. Además la gente que ha tenido éxito con la agroecología es la que ha logrado vincularse al mercado. En resumen la Escuela Campesina no ha tenido el impacto que quisiéramos por el contexto, el mercado, el poco interés del estado, el predominio del agronegocio” expresa una facilitadora.

Al respecto, se nos exige tener mayor claridad frente a nuestro lugar de enunciación, es decir, debemos tener la claridad de nuestros objetivos, así las entidades financiadoras no los compartan, nuestra corporación no puede perder el rumbo y por lo tanto, deben definirse acciones que nos mantengan alerta frente a este aspecto.

Guiados por una pregunta orientadora sobre si la escuela debería llamarse de Agroecología, uno de los facilitadores manifiesta “no se puede dejar la Escuela Campesina así sin nombre, tenemos que tener una línea, no significa que seamos fundamentalistas o casarnos con un solo pensamiento, pero si tenemos que poner un límite, no podemos hacer una escuela sin apellido” mientras otro agrega “ahora lo que tenemos que ponerle a la Escuela Campesina es el tema de la resiliencia” y otra participante concluye este tema expresando que “este sistema piensa que la agricultura familiar tiene que cambiar, es

anticuada, hay que acabarla, modernizarla, refiriéndose a que nosotros debemos cuestionar ese pensamiento. Así es muy difícil que las cosas puedan cambiar. Además hay otros temas que son cruciales y son el crédito, la tierra y la comercialización. Sin esas tres cosas, un proceso de Escuela Campesina de Agroecología no va a poder funcionar”.

Pero en esta reflexión y en relación con los resultados, hemos entendido que la Agroecología como práctica y propuesta de vida, ha tenido un lugar hegemónico en algunos de nuestros procesos formativos y es tal vez ésta una razón, para que se vea en algunos casos, como un modelo más que puede reemplazar al de Revolución Verde. Pero sabemos que la agroecología va mas allá de una práctica, de unas técnicas, es todo un camino reflexivo hacia la construcción de propuestas alternativas; sólo que nos ha faltado razonarlo más.

Creemos además que la escuela campesina debe propiciar un espacio formativo que vaya más allá de los conocimientos técnicos, científicos, de cambiar un sistema de producción por otro. Debe ser un espacio abierto, que proponga las discusiones, que valore las palabras de todos aquellos que hacen parte, que se encamine en una escuela para la vida, donde el componente social, histórico, identitario; permee todas las discusiones y propicie nuevos diálogos en función del buen vivir y en jalonar otras alternativas que permitan la pervivencia en condiciones dignas.

La implementación de prácticas o las transformaciones esperadas en las personas que pasan por un proceso de escuela campesina también se convierte en un lugar de reflexión, pues queda mas evidente la instalación de la colonialidad del saber y del poder sobre el otro, el campesino, en su finca, en sus sistema productivo, ya que hay una exigencia de las cosas que se deberían implementar en los predios. Por lo tanto este aspecto requiere valorarse al interior de la Corporación para pensar creativamente sobre un tema que es tan importante como las nuevas técnicas y lo que ello implica en la vida de las personas.

### **Perspectivas a futuro: El camino a trasegar**

Partir y reflexionar sobre el porqué de las acciones, eso de convocar palabras donde ha

habido más silencio, va permitiendo la emergencia de un lugar de conversación que estimula el proceso reflexivo, sobre procesos que han sido vividos en primer lugar como tradición, transmitida de padres a hijos, de una generación a otra y luego a partir de la instalación de saberes.

El hacerse preguntas frente a los sucesos, es una manera de motivar la autoreflexión, porque no se están dando las respuestas, se están provocando, porque esto permite darle la voz al otro, escucharlo, tenerlo en cuenta, porque la pregunta es un proceso emancipatorio del no quedarse callado, del siempre cuestionar lo existente, porque cada vez que se pregunta debemos buscar en lo profundo, en lo oculto, en lo no contado, en lo invisibilizado. La pregunta no es solamente un método, la pregunta puede ser la excusa para entrar en las reflexiones críticas que estamos proponiendo, ya que damos por hecho, de que no hay verdades absolutas y que los procesos pueden enriquecerse, entre más preguntas le hagamos.

### **El caminar más allá de la Revolución Verde, en la perspectiva de una agricultura para la vida**

Para el grupo participante en el taller, la expectativa de continuar y consolidar la experiencia que se ha llamado la Escuela Campesina, está cruzado por expectativas de futuro asociadas al mejoramiento de la vida en la región y que pasarían por retomar la idea de una escuela campesina recogiendo los aprendizajes de las experiencias ya realizadas,

..... Deberíamos tener una Escuela Campesina con mayor impacto, a partir de los aprendizajes del pasado. Yo disfruté mucho de esas escuelas, y una futura Escuela Campesina deberá ser muy práctica, incluir nuevos temas como la resiliencia, apuntar a los circuitos locales de comercialización, trabajar lo social además de lo productivo y ponernos metas más realistas, más alcanzables para no terminar frustrados” ( Testimonio Gabriel García)

Debemos reconocer que nuestros procesos formativos aunque pensados en algo más allá de lo productivo y económico, no han logrado permear otros elementos del orden territorial, que puedan relacionar la mirada espacio - tiempo y por ende; que permitan reflexionar sobre los impactos y consecuencias que sigue teniendo el modelo de desarrollo en el

presente y en el futuro, detenernos en el papel que estamos jugando y en generar elementos de presión para detener aquello que nos está expulsando del territorio.

***Lo vivencial y lo político como características fundamentales del proceso formativo:***

“ ... Y quiero hablar del enfoque, si bien nosotros somos todos técnicos del agro, el enfoque de nuestra EC es también político. Porque nosotros no enseñamos Revolución Verde sino un tipo de agricultura para la vida” .

Lo anterior deja ver claramente que la educación es un elemento de gran importancia en la sociedad, pero que por sí sola, no va a cambiar el mundo y en ese sentido, no le podemos dejar toda la tarea a la escuela, porque seguirá generando frustraciones para aquellos que creemos en la posibilidad de construir otras opciones de vida, especialmente en lo rural. Esta reflexión nos convence más, de que el accionar de la corporación, a través de proyectos, deben tener su componente de formación, y todo componente de formación que promueva CEAM desde la Escuela del Artesano Territorial (Es el nombre de la escuela que estamos pensando en abrir formalmente), debe tener un complemento con otros aspectos que incluyan lo organizativo, lo político, como ejes transversales; porque finalmente la escuela es un elemento más en lo que hacemos como corporación, en la búsqueda de alternativas al desarrollo rural.

**Nuestro papel como facilitadores de procesos**

Otro lugar emergente surge al considerar nuestro propio lugar como facilitadoras y facilitadores, así en el proceso de revisar nuestros recorridos, repensarlos y dialogarlos emergió como tensión reflexiva y problematizante, la relación contradictoria entre deseo y hacer, que se constituye ahora en un diferente lugar de reflexión. Este proceso investigativo realizado como recuperación del camino recorrido, nos ha llevado a considerar nuestro lugar, reconociendo en él las maneras de permitir vernos de forma descentrada y reconocer en nuestro actuar, a pesar del compromiso con la construcción colectiva, que tenemos todavía modos de hacer que permanecen en el lugar de una voz que

se instala como enunciación dominante desde el saber técnico. En esta ruta promovemos prácticas que invitan al otro a cambiar, a modificar su manera de estar, de cultivar y de ser. Es en estas formas de las que nos hemos ocupado reconociendo con inquietud renovada, la dificultad de aprender y aprender con el otro actitudes que claramente demuestran la instalación de la colonialidad del saber en el proceso formativo que desempeñamos con las familias campesinas.

Nos referimos así a una tensión constante, una oscilación que ahora hacemos consciente al incluirnos como actores del proceso y parte de la idea de modernización que cuestionamos durante años en su manera de expresión territorial y en los otros “campesinos”. Así al incluirnos en el proceso de modernización, como parte del lugar estructural constituido, una manera distinta de re-conocer nuestro actuar ha surgido. Una que nos incluye y que permite interrogar nuestro propio lugar de actuación, que reconocemos a partir del trayecto recorrido, donde se produce la dominación que cuestionamos, es la forma de acción de apropiarnos de un discurso y una praxis que nos pone como técnicos en un lugar de jerarquía, donde se lee al otro como sujeto a transformar, a convencer de las bondades de un cambio que nuestro saber determina.

Para nuestra sorpresa e inquietud ética, pudimos reconocernos en la reproducción del lugar hegemónico de conocimiento, lo que identificamos en el transcurso de la maestría, es el proceso de naturalización de muchos de nuestros comportamientos que han sido enseñados desde occidente y que sólo hasta ahora lo empezamos a comprender. Adicionalmente, en las conversaciones y talleres que realizamos durante esta investigación, en los cuales participaron muchos de los facilitadores y facilitadoras de la Corporación, empezamos a notar, como ya se mencionó, una instalación de la colonialidad en nuestro quehacer.

Creemos que este es un asunto de suma importancia para ser reflexionado ya que la Corporación le ha apostado considerablemente a la educación en lo rural, como un proceso vital, con la gente y para la gente; pero sentimos que hasta el presente no nos hemos detenido profundamente en evaluar nuestro quehacer formativo y el papel que tenemos las personas que facilitamos este proceso.

Complementando nuestro papel de facilitadores y facilitadoras, nos surge además la inquietud por las actividades de acompañamiento a las familias, pues si nos ocupamos del

rol como formadores, el acompañamiento a las fincas también lo es, y sentimos en ello, una manera de hacerlo, permeado por un carácter hegemónico donde nos ocupamos principalmente de lo técnico, de lo productivo. En este sentido, tiene mayor fuerza colonizadora esto último, pues estamos interviniendo directamente los modos de hacer de la gente, que en algunos casos, invalida los saberes propios y no propone análisis interculturales. Hay una necesidad de evaluar las prácticas que se implementan en las fincas: ¿Hasta dónde se replica la colonialidad del saber? ¿Cuál es el papel de la interculturalidad?

### **Las tensiones entre una educación no formal y la formal**

Uno de los debates que emergió en el ejercicio de recuperación de la experiencia, fue el de la formalización y certificación de este proceso educativo “...queremos conversar con todo CEAM si vale la pena certificar la Escuela Campesina o que siga siendo una escuela informal, porque quizá certificarla signifique tirarnos en todo. Y esa reflexión queremos ponerla en CEAM. ¿Qué riesgos corremos si la certificamos? Qué pasa si el sistema nos traga?”, esto claramente nos permite en principio ver una de las tensiones del proceso de desarrollo de esta experiencia, entre los deseos de cambio o de exploración de rutas no dominantes en torno a lo agrícola, más distantes del mercado y más del lado de construcción del bienestar desde la perspectiva de la gente.

Como elementos conclusivos, se señala la necesidad de acudir también a la voz de los campesinos participantes del proceso, en este sentido recoger otras voces, no solo las de los facilitadores, sino de quienes decidieron formarse en este proceso y los efectos del mismo “Es importante que lo evaluemos desde adentro pero también desde afuera. Qué ha pasado en la vida de esas personas que participaron en las Escuelas Campesinas” (testimonio 3 Cristina)

### ***Y para finalizar....***

Va quedando una reflexión importante y es que la educación por sí misma, no puede cambiar las condiciones deseadas en un territorio, ella, es un elemento, pero que se

alimenta de otros, como lo político, lo ambiental, lo social, y otros, que integrados, permiten o no, mantener en el territorio a las personas. Pero el elemento educador se convierte en la herramienta reflexiva para lograr esa consciencia que se requiere despertar.

Sin embargo la existencia de comunidades conscientes, dotadas de las herramientas necesarias para el empoderamiento, con conocimiento de sus derechos, con el convencimiento de lo que realmente desean; podrá permitir generar posibilidades de los cambios deseados en la sociedad.

Pensando en la propuesta educativa que la corporación CEAM ha desarrollado y por la que nos estamos preguntando en esta investigación, nos surge la necesidad de que primero como equipo de personas que hacemos parte de la CORPORACIÓN, logremos reflexionar, comprender para luego aceptar, que a pesar de nuestros grandes esfuerzos por generar alternativas al desarrollo para el buen vivir de las comunidades, seguimos enseñando prácticas hegemónicas, las seguimos promoviendo en el territorio donde intervenimos y seguimos perpetuando el colonialismo interno en las personas con las cuales nos relacionamos (pares, funcionarios de entidades públicas y privadas, comunidades organizadas, sociedad civil). Si no aceptamos esta huella colonial, difícilmente podremos enriquecer un proceso formativo en clave de reivindicación. Necesitamos primero decolonizar nuestra subjetividad, nuestro pensamiento, nuestra forma de vida; para posteriormente construir un proceso formativo dignificador, intercultural, transformador. Debemos decolonizar nuestro quehacer como corporación, desde los procesos formativos, pero también desde los proyectos que gestionamos para el buen vivir.

Este argumento también se ha planteado por otros autores. De acuerdo con (Castro Gomez, 2000), romper la negación e imposición de saberes, o violencia epistémica, significa admitir el vínculo poderoso entre colonialismo y modernidad, y admitir que los saberes que se imparten en la universidad, entre ellos los de las ciencias sociales, no han efectuado una ruptura con el imaginario colonial. Son necesarios modelos que emergen de búsquedas alternas al desarrollismo (posdesarrollo):

La defensa de lo local como prerrequisito para articularse con lo global, la crítica de la propia situación, valores y prácticas de grupo como manera de clarificar y fortalecer la identidad, la oposición al desarrollo modernizante, y la formulación de visiones y propuestas concretas en el contexto de las restricciones vigentes

(Escobar, 1998, p. 423)

Para Boaventura (2012) (como lo cita Sierra, 2016), esfuerzos de defensa de lo local hacen parte de 'las epistemologías del Sur': la recuperación de nuevos procesos de producción y valorización de los conocimientos válidos, ya sean científicos o no científicos, y de nuevas relaciones entre los diferentes tipos de conocimiento sobre la base de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido, de una manera sistemática, la opresión y la discriminación causados por el capitalismo y el colonialismo. Las epistemologías del Sur representan un intento de descolonizar nuestro conocimiento mediante el descubrimiento de sus orígenes socioculturales e ideológicos y, al mismo tiempo, concebir espacios alternativos para pensar y actuar fuera de los sistemas convencionales de pensamiento que validan la opresión y la explotación.

Boaventura (2012) (Como se cita en Sierra, 2016)) sugiere los siguientes pasos en la construcción de propuestas de epistemologías del Sur, a tener en cuenta en procesos de co-creación de conocimiento con comunidades rurales: hacer visible lo que ha sido invisible (sociología de las ausencias); la sustitución de un futuro vacío para otras posibilidades como alternativas a la realidad actual (sociología de las emergencias); el reconocimiento de formas alternativas de conocer y trabajar con los grupos oprimidos en igualdad de condiciones (ecología del conocimiento); y la promoción de la inteligibilidad mutua entre las experiencias del mundo que están disponibles y es posible (traducción intercultural).

**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

### Capítulo 3

#### Tejiendo El Nuevo Camino: A Partir De Nuestras Voces

Como parte final de este camino recorrido, queremos detenernos un momento, aquí y ahora, pues sentimos que hemos llegado a un nuevo punto de partida, el camino se ensancha para ofrecernos otra posible ruta hacia el quehacer nuestro desde lo pedagógico pero también desde los sueños por seguir tejiendo alternativas como Corporación, las que pueden servir incluso a otras instituciones hermanas que vienen caminando en la misma ruta y pueden estar trasegando por reflexiones similares.

Ahora entendemos que el camino no puede ni debe estar completamente definido, que debemos irlo construyendo, poco a poco, porque así lo percibimos. Por ello en esta última parte de nuestra investigación queremos en primera instancia, proponer una reflexión en torno a lo que ha sido nuestra ruta pedagógica en la Corporación, desde nuestras perspectivas, nuestros lineamientos y posteriormente poner pequeñas bases que llamaremos “*lugares de movilización*”, que hacen referencia a interrogantes o elementos que hemos venido reconociendo como posibles aportantes a la construcción de ese otro camino que deseamos construir conjuntamente entre el equipo de personas que hacemos parte de CEAM con las personas que habitan la subregión del Oriente Antioqueño, entre ellas, muchas de las familias campesinas con quienes nos hemos relacionado durante estos 21 años de vida y que sueñan construir un territorio con posibilidad de permanencia.

A partir de este capítulo, el esfuerzo se centra en proponer algunos aspectos clave que hemos venido problematizando durante el desarrollo de los dos capítulos anteriores y que aquí toman forma.

#### **Una mirada a nuestra perspectiva**

A partir de la mirada crítica con la que hemos abordado esta investigación, consideramos necesario retomar algunos aspectos que desde CEAM llaman nuestra

atención.

En primer lugar nuestra propuesta de formación parte de un lugar que es la educación en el medio rural la cual consideramos debe ser una educación particular. En toda la investigación y desde nuestra convicción, las necesidades y formas de vida de la población habitante en lo rural, difieren considerablemente de la población que habita en contextos urbanos.

A lo largo de nuestra investigación hemos cuestionado el modelo de extensión rural que ha promovido el Estado y en general el modelo de educación para el trabajo (conocido también con el nombre de educación no formal) que se ha venido implementando con la población campesina; situación que nos ha llevado a concluir, que si bien, en CEAM también hemos trasegado por este método educativo, dadas las circunstancias que ya hemos expresado a lo largo de este trabajo, no es el camino que queremos seguir recorriendo.

En este marco, proponemos recoger los aprendizajes y caminar con una mirada crítica en la perspectiva de la **Educación Crítica**.

Siendo consecuentes con las problematizaciones que hemos propuesto en el marco de esta investigación, la perspectiva de educación popular debe tener otros componentes que enriquezcan la propuesta, ya que es necesario generar transformaciones en los sujetos que hacemos parte del proceso educativo: los facilitadores y los estudiantes.

Para hablar de un proceso pedagógico crítico, primero debemos hacer una mirada interna de los sujetos que somos como Corporación CEAM, que la historia ha construido y que fuerzas muy grandes han forjado en nuestras vidas. Esta mirada interna que proponemos, quiere pensarse en dos rutas iniciales que consideramos básicas para este objetivo, estas son: *nuestra mirada al concepto de Desarrollo* y *nuestra posición reflexiva frente al proceso colonial* que se vive en América Latina.

El **Desarrollo** como modelo y discurso, bien se ha manifestado a lo largo de los anteriores capítulos, está fuertemente cuestionado ya que transversaliza todas las dinámicas actuales de la vida, solo por mencionar algunas: la educativa, la económica, la política, la social; y el uso de este término está completamente acuñado a las prácticas de la cultura capitalista y neoliberal que tanto hemos criticado como CEAM. Es por ello que se hace necesario replantearnos como Corporación, hasta donde el Desarrollo sigue siendo una de nuestras apuestas o como visionamos el Desarrollo, o mejor aún, cuál es el concepto que

más se acerca a nuestra misión corporativa de “mejoramiento de la calidad de vida de los pobladores”.

Las reflexiones en torno al concepto **decolonialidad** también se han planteado a lo largo de este trabajo, como una necesidad apremiante en torno a nuestras propuestas alternativas. Como un equipo que somos, nos urge develar esta realidad que está tan naturalizada en nuestras vidas, así seamos partícipes y constructores de propuestas alternativas, nos ha faltado profundizar y reflexionar-nos con respecto a las consecuencias que la colonización y su efecto modernizador han traído a lo largo de estos cinco siglos y lo que ha provocado en la vida de América Latina, en la vida de sus pobladores, en la cultura, en el desarrollo, en el conocimiento, en nuestras prácticas cotidianas. Primero debemos comprender cual es nuestra herencia colonial y como la perpetuamos; pues estamos convencidas de que este es un paso que permitirá abrir las puertas hacia una mirada diferente en torno a nosotros mismos y a la población con la que trabajamos, pensando en insertarnos en procesos que tengan una mirada más intercultural.

Creemos que a partir de lo anteriormente planteado, podríamos ubicar un nuevo punto de partida o discusión, en el proceso de construcción de nuestra perspectiva en clave de propuesta pedagógica.

### **Nuestros lugares de movilización**

Como se manifestó al principio de este capítulo entendemos éstos, como puntos de referencia que permiten instalar nuestra mirada para re-emprender el camino, es decir, los puntos que mencionaremos a continuación pretenden aportar a las reflexiones conjuntas que debemos emprender en los procesos formativos con las personas partícipes de éstos, para que de manera colectiva nos demos a la búsqueda precisamente de una educación diferente y diferenciada:

#### **Con la gente del campo: de la voz a las voces**

La poca valoración que ha tenido la población rural en Colombia, es casi igual a la poca

valoración que tiene la población de América Latina y su cultura para el mundo. Hasta ahora, principalmente por parte del Estado, el campesinado ha sido mirado más como un objeto de estudio y de intervención en términos del Desarrollo para el país. La voz de la gente del campo no se ha tenido en cuenta en la construcción del Desarrollo, aún en la concepción tradicional del mismo, dado el poder que lo urbano ejerce sobre lo rural. Esta desigualdad de condiciones ha apagado las voces de quienes pueden representarse por sí mismos, situación que ha sido histórica, incluso desde la llegada de los colonizadores a América.

En este sentido tenemos un reto de gran envergadura que implica primero problematizar lo que ha implicado esta situación y segundo, recoger las voces de los pobladores rurales y construir con ellos las propuestas hacia el buen vivir de sus comunidades.

Desde nuestro lugar en lo educativo es menester seguir abordando el trabajo con una mirada decolonial e intercultural, construyendo con la gente, a partir de sus saberes. Para poder generar un proceso formativo en el cual se le da la voz al otro, en el cual todos seamos escuchados; se debe partir de un reconocimiento por ese sujeto que está hablando, quién es, cuál es su historia, por qué se nombra de esa manera, que implica llamarse así.

Acciones desde la concepción de nuestras propuestas educativas, desde nuestro papel como facilitadores y facilitadoras, desde el reconocimiento de la diversidad, pueden ser asuntos iniciales que ayudarán a abrir caminos en este propósito tan retador.

### **Memoria larga: una mirada histórica al poblamiento del oriente antioqueño**

Hablar de campesinado para la Corporación CEAM ha sido un tema de especial interés por múltiples razones, pues es la población con la que trabajamos, porque desde siempre hemos defendido sus derechos y su territorio y porque además, sentimos que nuestras raíces se encuentran allí, aunque nos ha costado reconocerlo y valorarlo.

La historia universal que nos ha sido relatada, ha invisibilizado la historia amerindia, dado su enfoque eurocéntrico, lo que constituye un grave sesgo que hace prácticamente imposible que podamos reconocer y valorar nuestro origen.

El proceso que vivimos en la maestría nos generó reflexiones en torno al pensamiento lineal de la vida llevándonos a entenderla como un espiral, el cual nos invita a volver al

origen para comprenderla y valorarla y desde allí emprender nuevas búsquedas y nuevos caminos.

Reconocer el origen es uno de los elementos fundamentales en nuevas reflexiones en torno a lo identitario, pues lo que nos han mostrado es que nuestra historia comienza con la colonización europea, situación que ha provocado una total desconexión con nuestros ancestros.

A través de esta investigación y el rastreo que hemos realizado sobre el proceso de poblamiento del Oriente Antioqueño hemos encontrado que nuestros orígenes indígenas fueron vitales para conformar parte de lo que es el sujeto antioqueño de hoy. Muchas de las prácticas, costumbres, modos de habitar el territorio, tienen legados ancestrales de miles de años.

Es necesario recordar y rastrear nuestra historia con la gente que habita esta subregión, indagar por ese proceso de memoria larga que, estamos convencidas, tiene que movilizarnos en torno a reflexiones relacionadas con nuestra identidad, pero además debe servirnos para comprender cómo esta historia mal contada, ha transformado nuestras vidas en el presente llevándonos incluso a despreciar nuestras raíces por no tener “ningún valor”.

Desde lo pedagógico vemos necesario en nuestros procesos formativos, partir del análisis histórico, pues será un elemento provocador para romper el paradigma establecido del proyecto colonizador-modernizador y permitirá movilizar en los sujetos, esas subjetividades pre-establecidas que nos ha impuesto el modelo. Y la historia será una especie de hilo conductor para movilizar nuevas reflexiones, nuevas preguntas sobre el sujeto que se ha construido, el sujeto de hoy y el sujeto que se desea transformar. Como elemento adicional vemos necesario que se reconstruya la historia de las familias: desde las abuelas, abuelos, padres, madres, vecinos, comunidad.

### **Desde el lugar de la madre tierra: del desarraigo simbólico y territorial a la construcción de arraigos**

Conectando la afirmación anterior sobre la memoria larga, proponemos conocer, recordar y reconstruir el origen, seguir tejiendo la reflexión en torno a nuestra preocupación por el desarraigo al territorio del Oriente Antioqueño, especialmente por parte de aquellos

seres que milenariamente lo han ocupado y que hoy, se están yendo porque no encuentran sentido habitar en él o no ven posibilidades de permanencia.

La pregunta por la identidad o por las identidades, debe considerarse como una necesidad para la construcción de cimientos que permitan tener un sentido de apropiación por el territorio, que proporcionen las herramientas para que el arraigo por éste sea un propósito, no solamente desde las instituciones, sino desde los pobladores del Oriente Antioqueño, siendo la educación un detonante para la reflexión.

Actualmente muchas personas en América Latina nos estamos haciendo la pregunta por nuestra identidad, ya que sentimos un vacío por nuestro origen. Sentimos que un asunto tan importante como la identidad, es algo que se tiene que estar construyendo permanentemente y que allí hay muchos elementos que aportan a la resignificación y revaloración de la identidad.

Uno de los elementos que consideramos necesario incluir con mucha fuerza en nuestros procesos formativos tiene que ver con lo que hemos llamado “*Unidad Memoria-Territorio-Identidad*”. Con esto queremos generar reflexiones en torno la revitalización cultural en la población campesina.

Recogiendo las palabras de uno de los campesinos entrevistados, quien argumentó que “cuando se van de la finca para el pueblo o la ciudad, dejan de ser campesinos” (palabras de entrevista con Giovanni López, campesino, 2017), hemos comprendido que se hace necesario abordar y profundizar en este concepto sobre “**Unidad memoria-territorio-identidad**”.

Nos acogemos por lo tanto a la siguiente afirmación que le da fuerza a esta propuesta:

No se puede ser campesino o campesina sin su tierra; indígena sin su territorio; pescador o pescadora sin su mar, río, ciénaga o lago; pueblo nómada sin sus corredores de tránsito y sustento. En síntesis, el poblador o pobladora rural alcanza su razón de ser y su dignidad en la posibilidad concreta y efectiva de realizarse como tal, habitando su territorio, decidiendo sobre sus propios proyectos de vida, utilizando sus recursos, y relacionándose activamente con los otros seres humanos y la naturaleza (Morales et al. ,2015, p.9)

Debe ser un propósito tanto de la Corporación CEAM como de sus procesos formativos, desvincularse de la lógica eurocéntrica que como bien lo dice (Molano, 2011): “Las lógicas eurocéntricas están inscritas en formas de poder que quebrantan y degradan el derecho al

territorio, a la vida y a la identidad de otras culturas evolucionadas milenariamente”. (p.10)

Sabemos que es un reto para el abordaje de la identidad campesina, encontrar conjuntamente los principales elementos que puedan aportar al fortalecimiento o revitalización de una cultura campesina que históricamente ha sido débil y transformada por lo que otros hemos imaginado de ellos.

Lo anterior nos da pie para proponer que los procesos políticos y de gobernanza, son otro de los elementos importantes a trabajar en torno a la revitalización de la cultura y la identidad campesina ya que si no se hace un proceso que contribuya a fortalecer las capacidades para la toma de decisiones (pues sabemos de las tensiones que perviven en este territorio del Oriente Antioqueño por la tenencia de tierras, por la disputa de recursos naturales para los megaproyectos hidroeléctricos y mineros, entre otros), difícilmente lograremos cambios profundos, por lo tanto nos apoyamos del siguiente texto:

Otra problemática con la que se enfrentan los pueblos y comunidades, especialmente las rurales, es la acelerada pérdida de su capacidad de decisión en torno a la tenencia y uso de recursos que les son importantes para vivir y mantenerse en sus territorios. La capacidad de decidir se relaciona con todos los procesos de planeación, gestión administración y disfrute de dichos recursos, sea esto realizado de manera autónoma o como consecuencia de la intervención de los Estados u otros actores. Esa capacidad, formas y mecanismos de decidir y controlar sobre el acceso, gestión y uso de los recursos es lo que comúnmente se conoce como “gobernanza” (Morales et al., 2015, p.15-16)

Lo anterior para afirmar que el proceso formativo debe servir para que las comunidades campesinas sepan y reconozcan que son sujetas de derechos, que conozcan y comprendan los mecanismos que existen en nuestra constitución y en nuestras leyes que les dan posibilidad de exigir esos derechos, en la búsqueda de alternativas para la sostenibilidad de la vida en el territorio.

1 8 0 3

### **Nutrir la vida: alimento vital - la relación con lo espiritual**

El proceso de la maestría que hemos vivido durante estos años, nos ha servido entre muchas otras cosas, para entender realmente el por qué los seres humanos somos solamente un tejido en esta trama de la vida.

Y es por ello que en las reflexiones que han surgido en este trabajo de investigación, hemos venido haciendo conciencia de la desconexión que tenemos con la naturaleza. Sentimos que hemos ido perdiendo el vínculo que nos une con la madre tierra, y en relación con la ruralidad y el campesinado, quienes tienen una estrecha relación en la producción de alimentos, creemos que esa relación ancestral profunda y sagrada con la vida y los alimentos, se ha roto. “La relación con la vida ya no es mística, es económica”. Hoy en día la producción de alimentos se ha mostrado principalmente como una fuente de trabajo para satisfacer las necesidades económicas de las personas, especialmente de los campesinos y campesinas no sólo de este país, sino del planeta.

Sentimos la necesidad de reflexionar en torno a esta situación, pues volver al origen, como ya lo hemos planteado anteriormente, implica hacer conciencia de nuestras actuaciones. Pero además esta desconexión de lo sagrado entre los seres humanos y la madre tierra no está solamente afectando a quienes producen los alimentos, sino también a quienes los consumimos, y en ese sentido, toda la humanidad está implicada y seriamente afectada.

Es por lo anterior que consideramos necesario prepararnos para un trabajo que implica conciencia y espiritualidad, que invita a adentrarnos en nosotros para reflexionar sobre el momento que estamos viviendo. Primero debe haber una transformación desde nosotros, para luego posibilitar reflexiones en torno a este pensamiento. No por ello queremos negar la posibilidad de la subsistencia a partir de la producción de alimentos, no queremos decir que vivir de la tierra sea incoherente, sino más bien, queremos generar reflexiones en torno al significado de la vida y a la necesidad de conectarnos nuevamente con la naturaleza, valorando el significado de vivir de la tierra, valorando la labor de producir alimentos, mostrando que hay otros vínculos con la madre tierra y no solamente los mercantiles

Por lo tanto, como propuesta, consideramos importante abordar en el trabajo con las familias campesinas, aspectos que sirvan para reflexionar sobre este tema ya mencionado y a su vez, buscar estrategias que nos ayuden a reconectar ese vínculo tan importante entre la producción de alimentos y la madre tierra.

**Buscando la coherencia: Transformaciones- Mutaciones – Tránsitos**

Para finalizar este capítulo de nuestra investigación, consideramos menester no solamente descentrarse del papel que jugamos como parte del equipo de la Corporación CEAM, sino también, optar por una mirada realista que nos permita entender hasta dónde podemos hacer realidad los cambios que hemos venido proponiendo. Si bien es cierto que hemos encontrado diversos elementos conceptuales, metodológicos, epistémicos y prácticos que nos han generado cuestionamientos sobre nuestra actual forma de hacer.... somos conscientes de que la realidad desborda en muchos casos nuestros más profundos deseos y por lo tanto, debemos encontrar un punto de equilibrio que nos permita generar cambios que dependan de nuestras actuaciones, sin negar que hay muchos factores externos que no podemos modificar y que ante esto, no tenemos opciones. Para el logro de lo anterior, proponemos dos rutas reflexivas: *Reconocer el lugar de la Corporación y Reconocernos como facilitadoras y seres humanos en constante aprendizaje.*

### **Reconocer el lugar de la Corporación**

Como parte del equipo de personas de la corporación CEAM, debemos reconocer que somos una entidad que le ayuda al Estado a hacer cosas que éste no logra a través de sus propias instituciones por diversos motivos. Somos una entidad que colabora con el sector público, sin ser una institución estatal. Esto obedece básicamente a dos razones: la primera de ellas es que tenemos un sueño de transformar el territorio y la gente que lo habita haciendo uso de muchas de las herramientas legales y políticas que el Estado ofrece que apuntan al bienestar de la sociedad. La segunda es que sabemos que el Estado no tiene la capacidad de generar actuación en todos los territorios y que además constituye una fuente importante para la financiación de los objetivos misionales que tiene la Corporación.

Lo anterior genera una relación muy compleja porque de alguna manera le estamos haciendo el juego al Estado y a sus políticas que en muchos casos, consideramos perversas por tratarse de acciones que reflejan las inequidades que son tan frecuentes en nuestro país. En palabras de una de las directoras de la Corporación se explica claramente cuál es la disyuntiva que tenemos:

No podemos afirmar por lo tanto que CEAM siempre está en lo alternativo, aceptamos

ser parte de la institucionalidad y de las políticas estatales. Debemos revisar en qué margen nos hemos estado moviendo y que es lo posible de pedirle a una organización como la nuestra. Nosotros queremos generar cambios, pero dentro del sistema, no por fuera de él ni en contra de él. (Consuelo Montoya en socialización del proyecto de investigación).

Debemos por lo tanto ser muy cautelosos en nuestras actuaciones y seguir siendo una organización que trabaja en defensa de los derechos de las poblaciones más vulneradas, en defensa de los territorios y construyendo en colectivo con las comunidades.

### **Reconocernos como facilitadoras y seres humanos en constante aprendizaje**

Se trata entonces de reconocer que nuestro papel como facilitadoras no es asunto del solo esfuerzo intelectual, es asunto de vivencia. Es así como debemos experimentar en nuestro propio ser, la posibilidad de una vida distinta de la que hemos vivido hasta ahora, debemos estar dispuestas a recorrer un nuevo trayecto existencial que nos permita cuestionarnos como pedagogas y cuestionar la educación que hemos agenciado.

Nos asiste el reto de resignificar el rol que hemos cumplido como orientadores de procesos formativos para pensarnos desde otras perspectivas, en una reflexión continua por el conocimiento y el saber que se construye en forma permanente y colectiva, por el método y la forma que es preciso recrear continuamente, por la didáctica que debe responder a cada grupo de estudiantes, a sus expectativas y formas de aprender y aprehender.

Y nos convoca el desafío de deconstruir las antiguas maneras de enseñar para colonizar que aprendimos de otros bajo un modelo de educación que si bien contribuyó de alguna manera a formarnos, siempre hemos cuestionado y ahora con mayor fuerza argumentativa.

### **Caminos a emprender: tejiendo la espiral para volver al origen**

Estamos al final de esta investigación y pretendemos aquí proponer de manera general pero profunda algunos caminos que desde lo conceptual y metodológico, pudieran emprenderse hacia procesos formativos que bien podrían seguirse llamando Escuelas Campesinas de Agroecología o tomar nuevos nombres. En cualquier caso, se propone un

tejido curricular que vuelva su mirada al origen: de los pueblos del Oriente Antioqueño, de los ancestros campesinos, de la historia que nunca nos contaron, de las prácticas que casi hemos olvidado; para, a partir de allí, recrear, reconstruir y construir nuevas maneras de habitar el territorio, de producir los alimentos, de convivir, de ser campesinos y campesinas.

Proponemos un tejido curricular que promueva el redescubrimiento de la sociedad y cultura campesina, tomando en cuenta su historia, es decir las formas anteriores de la sociedad y cultura y la comprensión de los factores de la dominación que han orientado los cambios a través de ella.

Lo anterior implica promover la resignificación social y cultural de la población campesina a través de las nuevas generaciones. El papel de los facilitadores en este proceso con sus herramientas intelectuales y sus motivaciones políticas puede contribuir a la creación del marco conceptual teórico adecuado y acompañar a los estudiantes en el descubrimiento y en la reconstrucción de su sociedad, su entorno comunitario y su cultura.

Varios hilos fundamentales harían parte del tejido, los cuales tienen relación con el carácter multidimensional de la ruralidad y por lo tanto se plantea en perspectiva ecosistémica. Esto quiere decir lo ecológico, lo social, lo histórico, lo cultural, lo productivo, lo territorial y lo político son hilos gruesos del gran tejido curricular y de ellos se derivan unos más delgados que constituyen las áreas y temas particulares. Todo forma un gran tejido formando un espiral símbolo que se relaciona con la vida y nos transmite la idea de crecimiento, evolución y expansión.

En este camino proponemos unas preguntas para orientar la reflexión en los diferentes momentos formativos, unos ejes que podrían ser las líneas gruesas o temáticas de estos momentos y unos ejercicios prácticos que posibiliten aprender haciendo y pensando colectivamente en lo que hacemos.

Sin pretender esquematizar lo anterior, sino al contrario, intentando darle un sentido holístico y sistémico en donde todas las dimensiones, los momentos formativos, los ejes temáticos y prácticas se interrelacionan, presentamos a continuación la propuesta inicial de tejido curricular:



	Dimensión histórica y cultural	Dimensión espiritual	Dimensión social	Dimensión ecológica	Dimensión productiva	Dimensión territorial	Dimensión política
<b>Preguntas orientadoras</b>	<p>¿Quiénes eran y cómo vivían nuestros ancestros?</p> <p>¿De dónde venimos?</p> <p>¿Qué significa ser campesino hoy?</p> <p>¿Cómo revitalizar, resignificar y revalorar el ser campesino en el contexto actual del Oriente Antioqueño?</p>	<p>¿Quién soy?</p> <p>¿Cómo llegué?</p> <p>¿Quiénes son mis padres?</p> <p>¿Cuál es mi relación con los demás seres del planeta?</p>	<p>¿Cómo construir una propuesta colectiva hacia el buen vivir de nuestras comunidades?</p> <p>¿Qué elementos son necesarios para hacerla realidad?</p>	<p>¿Qué interacciones debemos considerar para recuperar, proteger y conservar nuestro patrimonio natural?</p> <p>¿Qué acciones debemos emprender para lograrlo?</p>	<p>¿Por qué se ha transformado la agricultura en nuestra región?</p> <p>¿Cómo era antes? ¿Qué estrategias podemos aplicar para reconvertir nuestras prácticas hacia una agricultura sustentable?</p>	<p>¿Cuál es la situación actual de mi territorio y mi comunidad?</p> <p>¿Cuál es mi papel en la vida de mi territorio y la comunidad?</p> <p>¿Qué cambió y por qué?</p> <p>¿Qué debemos retomar o transformar?</p> <p>¿Qué propuesta(s) creativa(s) puedo liderar con mi comunidad hacia un territorio sustentable?</p>	<p>¿Cómo promover liderazgos comprometidos con el territorio y la comunidad?</p> <p>¿Qué acciones locales y regionales debo considerar al liderar proyectos con mi comunidad?</p> <p>¿Cómo incidimos de manera efectiva en las decisiones sobre la ruralidad en nuestra comunidad y municipio?</p>
<b>Ejes de formación</b>	Identities campesinas	Tejiendo mi existencia en conexión con la madre tierra.	Buen Vivir	Patrimonio natural	Agriculturas para la vida	Territorios sustentables	La organización campesina y las políticas públicas
<b>De la teoría a la praxis</b>	La historia de mi familia y comunidad	Biografía, cosmovisión y espiritualidad	El plan de vida organizacional	Restauración ecológica comunitaria	La Bitácora: el plan de la finca	El plan de la vereda	Plan de incidencia política

Esperamos que este nuevo camino que proponemos tejer a partir de nuestras voces reflexivas, fruto de esta investigación, sean de utilidad para la Corporación CEAM, en especial para sus procesos formativos con las comunidades campesinas. Que sea éste un catalizador de nuevas esperanzas en las posibilidades de la reconstrucción identitaria y el



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

**Facultad de Educación**

arraigo territorial en el Oriente Antioqueño.



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

### Referencias

(2016 йил Nov - Dic). *Periodico El Marinillo*, 49, pp. 8-10. From

<http://www.youblisher.com/p/1629362-Periodico-El-Marinillo/>

Acevedo Osorio, A., & Martínez Collazos, J. (2016). *La Agricultura Familiar en Colombia*. Universidad Cooperativa de Colombia.

Alvárez, S. G. (2016). *Sumka Kawsay o Buen Vivir como alternativa al desarrollo en Ecuador*. Quito, Ecuador: Ediciones Abya Yala.

(Alvarado, L. J., & García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens: Revista Universitaria de Investigación*, 9(2), 187-202.)

(n.d.). *Análisis de diferentes concepciones teóricas del Campesino y sus formas de Organización*.

Angel Maya, A. (2013). *El Reto de la Vida. Ecosistema y Cultura, Una Introducción al Estudio del Medio Ambiente*. [www.augustoangelmaya.com](http://www.augustoangelmaya.com).

Arnal, J., Del Rincón, D., & Latorre, A. (1994). *Investigación educativa: fundamentos y metodologías*. Barcelona: Labor.

Bevilaqua Marin, J. O. (2009). Juventud rural: una invención del capitalismo industrial. *Estudios Sociológicos*, XXVII, 619 - 653.

Boaventura de Sousa, S. (2012). *Public Sphere and Epistemologies of the South*. Africa Development. From [http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Public%20Sphere\\_AfricaDevelopment2012.pdf](http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Public%20Sphere_AfricaDevelopment2012.pdf)

Boisier, S. (2004). Desarrollo Territorial y Descentralización: El Desarrollo en el Lugar y en las Manos de la Gente. *Eure*, 27-40.

Bonfil Batalla, G. (1989). *México Profundo Una Civilización Negada*. México: Grijalbo.

Buffa, Adolfo. Notas sobre el Desarrollo y Alternativas. Sin fecha. documento en pdf 5 páginas.

Cámara de Comercio del Oriente Antioqueño. (2015). *Concepto Económico del Oriente Antioqueño 2015*. From CCOA: [www.ccoa.org.co](http://www.ccoa.org.co)

Carrizosa Umaña, J. (2014). *Colombia Compleja*. Bogotá: Instituto de Investigación de Recursos Biológicos Alexander von Humboldt.

Castro Gomez, S. (2000). *Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del otro*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. From [http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100708045330/8\\_castro.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100708045330/8_castro.pdf)

Cimino, C. (2009). Diferenciación social campesina y señorío episcopal. Zamora, siglos XI-XIII. From <http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.288/te.288.pdf>

Claudio Luis Tomas ... [et al.]; compilado por Luciano Damián Bolínaga; Claudio Luis Tomas. *América Latina ante una nueva encrucijada*. – 1a ed. – Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Teseo, 2017. 182 p.

Colectivo Agrario Abya Yala. (2016 йил 17-Abril). *Colectivo Agrario Abya Yala*.

Retrieved 2017 йил 17-Abril from

<http://www.colectivoagrarioabyayala.org/2016/04/quien-es-el-campesinado-en-colombia.html?m=1>

CORNARE. (2014). *Plan de Gestión Ambiental Regional 2013-2032*. From CORNARE: [www.cornare.gov.co](http://www.cornare.gov.co)

De Paoli, L., Rodríguez Fazzone, M., Urrea, J., & Zuluaga Orrego, J. (2016). *Sistemas de Abastecimiento Alimentario - Bases para la inclusión de la Agricultura Familiar*. Medellín.

De Souza, J. F. (2008). Sistematización: un instrumento pedagógico en los proyectos de desarrollo sustentable. *Revista Internacional Magisterio*, 23, 8-13.

- Duarte, C. (2016). Campesinos en Colombia y América Latina. *Revista Colombiana de Antropología*, 52.
- Dussel, E. (1990). *1492 : el encubrimiento del otro : hacia el origen del mito de la modernidad*. La Paz: UMSA. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. From <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/otros/20111218114130/1942.pdf>
- Escobar, A. (1998). *La invención del Tercer Mundo: Construcción y Deconstrucción del Desarrollo*. Bogotá: Normal.
- Escobar, A. (2009 июн Junio). Una minga para el postdesarrollo. *América Latina en Movimiento*(445). From <http://alainet.org/active/38111>(=es
- Esteva, G. (1998). El Debate Sobre el Desarrollo. *Economía Informa*, 7.
- Esteva, G. (2009). Más allá del desarrollo: la buena vida. *Serie de América Latina en movimiento*.
- Fals Borda, O. (1987). *Investigación Participativa*. Montevideo: La Banda Oriental.
- Freire, P. (1971). *La Educación como Práctica de la Libertad*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Freire, P. (1984). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Siglo XXI editores.
- Geilfus, F. (2005). *80 Herramientas para el Desarrollo Participativo*. IICA.
- Giménez, G. (2009). Cultura, identidad y memoria. Materiales para una sociología de los procesos culturales en las franjas fronterizas. *Frontera Norte*, 7-32.
- Gobernación de Antioquia. (2013). *¿De que vivirán los pobladores rurales? Memorias Foro Subregional ¿De que vivirán los pobladores rurales?* Rionegro. From <http://conectarural.org/sitio/sites/default/files/mem-oriente.pdf>
- González, J. M. (2001). Una aproximación al estudio de la transformación ecológica del paisaje rural colombiano: 1850-1990. In *Naturaleza en disputa. Ensayos de Historia*

*Ambiental de Colombia 1850-1995*. Bogotá: German Palacio Castañeda.

González, J. M. (2001). Una aproximación al estudio de la transformación ecológica del paisaje rural colombiano: 1850-1990. In *Naturaleza en disputa. Ensayos de Historia Ambiental de Colombia 1850-1995*. Bogotá: German Palacio Castañeda.

Green Stócel, A. (2006). La Educación desde la Madre Tierra. *Congreso Internacional de Educación, Investigación y Formación Docente* (pp. 131 - 141). Medellín: Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

Guber, R. (2001). La etnografía: método, campo y reflexividad (Vol. 11). Editorial Norma.

Gudynas, E. (2011). Debates sobre el desarrollo y sus alternativas en América Latina: Una breve guía heterodoxa. *Fundación Rosa Luxemburgo y AbyaYala*, 33.

Hernandez, R. (1993-1994). Teorías sobre campesinado en América Latina. *Revista Chilena de Antropología*, 179-200.

Hidalgo Capitan, A. L., & Cubillo Guevara, A. P. (2014). Seis Debates Abiertos Sobre el Sumak Kawsay. *Iconos Revista de Ciencias Sociales*, 25-40.

Jara, O. (2010). Educación Popular y Cambio Social en América Latina. *Community Development Journal*, 1-11.

Jara, O. (2001). Dilemas y desafíos de la sistematización de experiencias. *Costa Rica: Centro de Estudios y Publicaciones Alforja*.

Lander, E. (2000). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas, CLACSO.

Martínez Miguélez, M. (2006). Ciencia y arte en la metodología cualitativa (No. Sirsi) i9789682475689).

Mejía Jiménez, M. R. (2011). Educaciones y Pedagogías Críticas desde el Sur. In

*Cartografía de la Educación*. Lima: Editorial Magisterio.

Mejía, M. R. (2014). La Educación Popular: Una construcción colectiva desde el Sur y desde abajo. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22, 1-31.

Mestizo Montoya, V. (2016). Etnógenes, Desindigenización y Campesinismos. *Revista Colombiana de Antropología*, 52, 63-90.

Mignolo, W., & Mignolo, W. (2010). La colonialidad en cuestión. Entrevista de Norma Fernández. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Recuperado de <http://www.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/13.-Walter-Mignolo.-La-colonialidad-en-cuesti%C3%B3n.pdf>.

Ministerio de Educación. (2015 йил 03-Noviembre). Gobierno Nacional pone en marcha plan de apoyo de educación para jóvenes rurales. *Comunicado de Prensa*. Bogotá. Retrieved 2017 йил 28-marzo from <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-354611.html>

Molano Barrero, J. (2011). *De viaje por los territorios y los mapas: Inscripciones, visiones y representaciones*. Bogotá.

Montaña Mestizo, V. (2016). Etnógenes, Desindigenización y Campesinismos. *Revista Colombiana de Antropología*, 52, 63-90.

Mora, D. (2011). Interculturalidad crítica y descolonización. Fundamentos para el debate.

Morales, J., Molina, A., Díaz, M., Díaz, N., Paz, M., & Lasso, L. (2015). *Quien conoce lo que tiene, más fácil lo defiende*. FIAN Colombia, Consejo Comunitario Campesino Palenque Monte Oscuro. 1 8 0 3

Moyano, E., & Sevilla Guzman, E. (1978). Sobre los procesos de cambio en la economía campesina. *Agricultura y Sociedad*, 9.

NU. CEPAL, PNUD. (1995). Productividad de los pobres rurales y urbanos. In *Cuadernos de la CEPAL*. Santiago CEPAL.

Ocampo, J. A. (2014). *Misión para la Transformación del Campo*. Bogotá.

ONU. (1987). *Informe de la Comisión de Brundtland*.

*Paisas: Memoria de un Pueblo* (2002). [Motion Picture]. From  
<https://www.youtube.com/watch?v=NnOo4LuDMXI>

Palacio, G. (2001). *Naturaleza en disputa: ensayos de historia ambiental de Colombia, 1850-1995*. Bogotá.

Patiño Millan, B. A. (2011). *Riqueza, pobreza y diferenciación social en la Provincia de antioquia durante el siglo XVIII*. Universidad de Antioquia.

Pineau, P., Dussel, I., & Caruso, M. (2005). ¿Porque triunfó la escuela?. En escuela como máquina del educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad. Buenos Aires: Paidós.

PNUD. (2011). *Colombia Rural, Razones para la Esperanza*. Bogotá: INDH PNUD.

Ramos, B. G. (2015). COLONIALISMO, COLONIALIDAD Y MODERNIDAD. ArtyHum: Revista Digital de Artes y Humanidades, (8), 68-80.

Rivadeneira Silva, R. (2005). La ancestralidad del territorio y el derecho a la participación. *Revista Judicial Derecho Ecuador*.

Salgado Aramendez, C. (2002). *Los Campesino Imaginados* (Vol. 6). ILSA - Instituto Latinoamericano de Servicios Legales.

Sarandón, S. (2002). Incorporando el enfoque agroecológico en las Instituciones de Educación Agrícola Superior: La formación de Profesionales para una Agricultura Sustentable. *Agroecología y Desarrollo Rural Sustentable*, 40-49.

SENPLADES. (2010). Los Nuevos Retos de America Latina: Socialismo y Sumak Kawsay. *Foro Internacional Los Nuevos Retos de America Latina* (p. 200). Quito: Digital Center.

Sevilla, E. (2007). *De la Sociología Rural a la Agroecología*. Icaria.

- Sierra, Z. (2016 йил 14-julio). Propuesta para la creación de programa académico: Pedagogía en Ruralidad, Equidad y Diversidad. Medellín.
- Sierra, Z. (2016 йил julio). Propuesta para la creación de programa académico: Pedagogía en Ruralidad, Equidad y Diversidad. Medellín.
- STRATA. (2002). *Proyecto Bitacora: Hacia una Incorporación de la Mirada Histórica el Ejercicio de la Planeación Regional*. Medellín: PRODEPAZ.
- Subgerencia de Tierras Rurales. (2013). *Análisis de diferentes Concepciones Teóricas del Campesino y sus formas de Organización*. From <http://www.misionrural.net/articulos/3.%20Campesinado.pdf>
- Tocancipá Falla , J. (2005). El Retorno de lo Campesino una Revisión Sobre los Esencialismos y Heterogeneidades en la Antropología. *Revista Colombiana de Antopología*, 41.
- Tocancipá Falla, J. (2005). El Retorno de lo Campesino una Revisión Sobre los Esencialismos y Heterogeneidades en la Antropología. *Revista Colombiana de Antopología*, 41.
- Toro Ochoa, J. (2010). *Proyecto Plan Estratégico para un Pacto Social por el Desarrollo del Oriente Antioqueño*. From CCOA: <http://www.ccoa.org.co/contenidos/categorias/planeo.php>
- Universidad del Rosario. (n.d.). *¿Quiénes son los Campesinos Colombianos Hoy?* From <http://www.urosario.edu.co/campesinos-colombianos/>
- Valencia, N. A., García Monsalve, A., & Arias Giraldo, J. M. (2007). *Informe de Investigación Escuelas que Dejan Escuela*. UCO - SAYA.
- Vélez, N. (2016). *Antioquia antigua la civilización ignorada. Historia y modelos posibles de la ocupación, la sabanización y el despoblamiento antiguos de los territorios del centro de Antioquia; y origen de la propensión al comercio de sus pobladores*. Antioquia, Colombia: Inédito.

Walsh, C. (2007). Interculturalidad, Colonialidad y Educación. *Revista Educación y Pedagogía*.

Zambrano, F., & Bernard, O. (1993). *Ciudad y Territorio El Proceso de Poblamiento en Colombia*. Institut français d'études andines.

Zamora, L. F., Vargas, M. F., & Rincon, A. (2012). *Abordajes en la Formación de Educadores para el Ejercicio Rural*. Bogotá: CODICE Ltda.



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3