

**DESARMADOS AL TABLERO: ANÁLISIS DEL PROYECTO ‘ARANDO LA  
EDUCACIÓN’ IMPLEMENTADO POR LA UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y  
A DISTANCIA –UNAD EN EL NUEVO PUNTO DE REINCORPORACIÓN SAN JOSÉ  
DE LEÓN DE MUTATÁ, ANTIOQUIA.**

**MARIA VICTORIA ARANGO GIRALDO**

**XIOMARA GIRALDO OCAMPO**

**Monografía para optar al título de sociólogas**

**Asesor**

**NÉSTOR DANIEL VARGAS CÓRDOBA**

**Magíster en Educación**

**Universidad de Antioquia**

**Facultad de Ciencias Sociales y humanas**

**Departamento de Sociología**

**Medellín**

**2019**

## **Agradecimientos**

*Xiomara*

Nada más complejo que tratar de agradecer a quienes cuya inmensidad difícilmente cabe en este sencillo párrafo. Seres con disímiles formas de ver la vida, que siempre se las arreglaron para estar junto a mí ante la adversidad y la alegría, con quienes aprendí, tras largas cátedras, a hablar en conceptos, pero con quienes también entendí, caminando montañas, que la vida y la dignidad no se categorizan. Seres de michelada, aguardiente, ron y cerveza, de los que día a día aprendí y con los que al mundo preestablecido cuestioné. A mis amigos, infinitas gracias.

A la pelirroja y al mar por ser nuestro punto en común.

A los exguerrilleros que sueñan con un mejor país.

A mi hermana, por su incondicional compañía. Camina siempre hacia el horizonte.

A mi papá, trabajador incansable de la vida, por sus ojos llenos de orgullo.

A mi mamá, por su confianza, por enseñarme sobre la libertad.

*Maria Victoria*

A la comunidad fariana de San José de León por su cálida acogida, sin la cual no hubiese sido posible este trabajo. A cada uno infinitas gracias por permitirnos conocer sus miedos y esperanzas, y por hoy transitar el camino de la paz.

A Néstor Daniel por brindarnos su asesoría, y por comprender, como nadie lo hubiese hecho, nuestros tiempos.

A mis amigas, las mujeres de corazón bondadoso, por caminar a mi lado durante todo este proceso.

A Xiomara, quien se incluye allí pero merece un agradecimiento especial por haber aceptado construir juntas este proyecto, por acompañar siempre los aciertos y desaciertos.

A los dos hombres que brillan en mi vida, por iluminar mis días y hacer las veces de hogar.

## Contenido

Resumen.....	7
1. Punto de partida.....	8
Planteamiento del problema.....	8
Objetivo general.....	16
Objetivos específicos.....	17
Revisión bibliográfica.....	17
Diseño metodológico.....	28
Modalidad: Investigación cualitativa.....	28
Tipo de estudio-Enfoque: Histórico – hermenéutico.....	29
Período y lugar.....	30
Estrategia: estudio de caso.....	31
Fases o momentos.....	35
Consideraciones éticas.....	38
2. Herramientas teóricas.....	39
Educación como proceso de socialización.....	40
Proceso de reintegración.....	42
Proceso educativo.....	45
Pertinencia educativa.....	46
Pertinencia educativa desde la academia.....	46

Relación educación y desarrollo .....	50
Pertinencia educativa desde lo normativo .....	53
El derecho a la educación como garante de igualdad .....	57
Pilares para analizar la pertinencia .....	60
3. En la búsqueda de paz .....	63
Posconflicto: Contexto proceso de desmovilización.....	63
Llegada al ETCR de Gallo en Tierralta-Córdoba: transitando el camino de la paz.....	68
Hacia Mutatá: un nuevo comienzo.....	72
Otras experiencias .....	81
4. Proyecto Arando la Educación.....	85
Desarrollo humano integral, pertinencia, flexibilidad y participación: principios básicos ..	89
Estructura de las cartillas: Proyecto Arando la Educación.....	98
Evaluación del proceso de aprendizaje.....	103
La escuela en los adultos: educar y aprender .....	106
5. Bases para la ejecución pertinente de un programa educativo en la comunidad Fariana de San José de León.....	109
6. Referencias .....	117

## **Índice de tablas**

Tabla I. Relación metodológica. Fuente: elaboración propia. ....	34
Tabla II. Entrevistas realizadas. Fuente: elaboración propia. ....	37
Tabla III. Ciclos lectivos. Fuente: elaboración propia. ....	97
Tabla IV. Estructura general de las cartillas ciclo I y II. Fuente: Construcción propia a partir de información proporcionada de la UNAD.....	103
Tabla V. Proceso evaluativo. Fuente: UNAD, s.f., s.p. ....	105

## **Índice de ilustraciones**

Ilustración I. NPR San José de León. Mutatá, Ant. 2018. Fuente: archivo personal.....	72
Ilustración II. Cambuches. Mutatá, Ant. 2018. Fuente: archivo personal. ....	74
Ilustración III. Construcción de las casas. Mutatá, Ant. 2018. Fuente: Archivo personal.....	75
Ilustración IV. Ingreso al NPR con CIER, Ceiba, Paso Colombia, ARN y SENA. Mutatá, Ant. 2018. Fuente: archivo personal. ....	76
Ilustración V. Tanques piscícolas. Mutatá, Ant. 2018. Fuente: archivo personal.....	77
Ilustración VI. Granja avícola. Mutatá, Ant. 2018. Fuente: archivo personal. ....	78
Ilustración VII. Comité mujer y género. Mutatá, Ant. 2018. Fuente: archivo personal. ....	79
Ilustración VIII. Capacitación. Mutatá, Ant. 2018. Fuente: archivo personal. ....	82
Ilustración IX. La escuelita. Mutatá, Ant. 2018. Fuente: archivo personal. ....	84

## **Lista de siglas**

**ARN:** Agencia para la Reincorporación y la Normalización

**ART:** Agencia de Reintegración del Territorio

**ETCR:** Espacio Territorial de Capacitación y Reincorporación

**DNP:** Departamento Nacional de Planeación

**FARC –Ep:** Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia –Ejército del Pueblo

**FARC:** Fuerza Alternativa Revolucionaria del Común

**FUCEPAZ:** Fundación Colombiana de Ex Combatientes y Promotores de Paz

**ICBF:** Instituto Colombiano de Bienestar Familiar

**MEN:** Ministerio de Educación Nacional

**NPR:** Nuevo Punto de Reincorporación

**PEER:** Plan Especial de Educación Rural

**PNUD:** Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo

**PTN:** Punto de Transición y Normalización

**RRI:** Reforma Rural Integral

**SENA:** Servicio Nacional de Aprendizaje

**UNAD:** Universidad Nacional Abierta y a Distancia

**ZVTN:** Zona Veredal de Transición y Normalización

## **Resumen**

El proyecto Arando la Educación surgió como una iniciativa dentro de las líneas de estrategia para la reincorporación temprana establecidas en el Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera. Comenzó a ejecutarse a principios de 2017 en 19 de los 26 ETCR del país, con el fin de generar espacios de formación para los exguerrilleros y comunidad aledaña a los Espacios, en especial para aquellos que no habían culminado sus estudios. La presente monografía tuvo como objetivo, en un primer momento, describir cómo fue ejecutado dicho proyecto, tomando como caso específico el NPR San José de León ubicado en el municipio de Mutatá del Urabá antioqueño; para poder así, posteriormente, llevar a cabo un análisis en base a premisas que sobre pertinencia educativa se han desarrollado.

## **Palabras clave**

Educación rural; educación para la paz; proyecto educativo; pertinencia; posconflicto.

## **Abstrac**

“Arando la Educación” Project emerged as an initiative among the strategies for early reinstatement set up in the final agreement to end the armed conflict and build a steady and long-lasting peace. It came into action in early 2017 within 19 out of the country’s 26 ETCR, in order to promote training for former guerrilla members and the communities surrounding these areas, especially for those who had not completed their basic studies. This monograph was at first intended to discover how that project was executed, taking the NPR San José de León, located in Mutatá (Antioquia’s northwest), as a case study, and thus carry out an analysis based on recent premises about educational appropriateness.

## **Keywords**

Rural education; education for peace; educational project; appropriateness; posconflicto.

## 1. Punto de partida

### Planteamiento del problema

Escuchar y escribir son actos gemelos que conducen a la creación. El conocimiento no es el resultado de la aplicación de unas reglas científicas sino un acto de inspiración cuyo origen me es vedado pero cuya responsabilidad me es exigida. Uno no escoge los temas, dice Sábato, los temas lo escogen a uno. La creación esconde la utopía, la aspiración a un mundo nuevo y distinto que puede ser tanto más real cuanto más simple. Las cosas suelen no estar más allá sino más acá (Molano, A., 2016).

La educación ha sido un tema ampliamente debatido en el campo sociológico, desde teóricos clásicos como Durkheim, Bourdieu, y Weber, hasta producciones transdisciplinares mucho más contemporáneas como las de Xavier Bonal y Ana María Brígido. Por tanto, poner en contexto la discusión teórica ha exigido, dentro de dicho campo disciplinar, un análisis mucho más detallado que permita dar cuenta de las relaciones sociales que estructuran el estudio de un fenómeno social.

Como respuesta a la necesidad de analizar y detallar las particularidades de fenómenos sociológicos específicos, se desarrolla la sociología de la educación y la sociología rural como ramas de profundización que nutren con sus aportes la teorización sociológica en general, al integrar como líneas orientadoras de discusión los ejes de tensión propuestos por Nisbet<sup>1</sup>, que considerados como antítesis relacionadas, constituyen los puntos nodales sobre los que, la sociología como ciencia, debe indagar por las múltiples relaciones sociales posibles. Se toma como el eje de tensión comunidad-sociedad al igual que los aportes teóricos desde las ya

---

<sup>1</sup> Comunidad-sociedad, autoridad-poder, status-clase, sagrado secular, y alienación progreso (Nisbet, 2009, p.19)

mencionadas ramas de profundización, como los elementos que engloban el piso teórico-conceptual que permitirá la investigación acá propuesta.

En este sentido, la pregunta por la educación rural, como tema central y global de este trabajo, implica, en primera instancia, que se defina y delimite lo rural y la ruralidad como el contexto particular sobre el que se indaga. Así, lo rural es entendido como el espacio geográfico natural sobre el que se habita, y que proporciona al hombre lo necesario para vivir; la ruralidad, por su parte, hace referencia a los hábitos y prácticas, sociales, económicas y políticas, que surgen a partir de la interacción de los hombres entre sí, y a su vez con el medio rural.

[...] lo rural tiene que ver con los trazos geográficos, con el medio “natural”, en principio, allende a los seres humanos que allí habitaron o habitan. La ruralidad apunta a las formas de vida y las relaciones sociales que se dan en lo rural, es decir las configuraciones socioeconómicas, políticas, culturales, cotidianas, que cobran sentido a partir de un contexto (rural), un asentamiento histórico, unas tradiciones y unas formas de ser y hacer ancladas a un lugar y unos sujetos concretos. En consecuencia, lo rural alude a las características claramente geográficas-naturales (montañas, agua, minerales, bosque, especies salvajes), mientras la ruralidad dirige la mirada a los sujetos que, en interacción entre ellos y su entorno natural, habitan, producen y reproducen su vida en contexto rural. Lo rural, en tanto espacio que habitan y usan los seres humanos, no puede ser entendido sin la ruralidad, es decir sin las prácticas que allí se escenifican. Al mismo tiempo, la ruralidad no puede verse separada del contexto natural que la hace posible (Grupo de investigación Redes y Actores Sociales –RAS, 2016).

Ahora, sobre esta salvedad, el estudio de la educación en lo rural, trae consigo una serie de exigencias teóricas que corresponden a la particularidad del medio, pues su desarrollo está mediado por elementos políticos, sociales y culturales; situación que ha impedido que se llegue a consensos necesarios tanto en la esfera académica como en la esfera política.

Es menester mencionar, en cuanto a los elementos políticos y sociales que configuran lo rural, que estas zonas en Colombia representan el 30.4% de la población total, es decir 14'487.636

habitantes según cifras del Departamento Nacional de Planeación-DNP en el marco de la Misión Rural para la Transformación de Campo (2014). Sobre el aspecto educativo, según el Ministerio de Educación, la ausencia de un sistema robusto y competente, trae como consecuencia bajos niveles educativos, bajas tasas de cobertura y de calidad, y por ende una desarticulación del componente educativo al sistema productivo (MEN, 2017).

De este modo, queda en evidencia que el mayor reto a asumir es “cerrar las brechas en acceso y calidad a la educación, entre individuos, grupos poblacionales y entre regiones” (DNP, 2014), dado que, para el 2016 el promedio de años de educación en zonas rurales era todavía menor (6.0 años) frente a la contraparte urbana (9.6 años); la brecha en cobertura neta en educación secundaria y media corresponde a más de 20 puntos porcentuales; más de la mitad de los establecimientos educativos tienen un desempeño inferior y bajo, comparado con el 20% de los urbanos (DNP, 2014); y sobre los índices de años cursados, niños y jóvenes logran menos años de educación formal, “5.1 años en zonas rurales frente a 8.4 años en zonas urbanas” (MEN, 2017, p. 9).

Sumando a lo anterior, el limitado acceso en el marco de la atención integral, pues la educación que reciben es de baja calidad, no da cuenta de sus necesidades de aprendizaje o no se adapta a las comunidades y sus contextos, realidad agravada con un conflicto armado que ha golpeado con más fuerza estos territorios, acelerando los procesos migratorios y la falta de oportunidades sociales, económicas y educativas de sus habitantes.

Así, la irrupción y reflejo de los problemas sociales y políticos en la escuela, es lo que queda después de cincuenta años de conflicto armado interno y una tradición de violencia prolongada, cuyo saldo implica una multiplicidad de dinámicas particulares estructuradas por los procesos de violencia continua, que a su vez se consolidan como eje mediador de las relaciones sociales

constituidas en los territorios de mayor afectación. Sin embargo, dichas dinámicas terminan por desbordar la racionalidad de los actores armados implicados, afectando tanto directa como indirectamente, y de múltiples maneras a toda la población civil, la cual quedó en medio de estrategias de guerra por conquistar el control territorial. Ha sido, y es, una guerra atroz de enorme magnitud con graves consecuencias e impactos sobre toda la sociedad colombiana (GMH, 2013).

La resolución y transformación pacífica del conflicto armado en el país, con un saldo de 220.000 muertos entre 1958 y 2012, ha representado el anhelo de distintas generaciones de colombianos; una necesidad inmediata de quienes lo han padecido directamente, a través del desplazamiento (4.744.046 personas); desaparición forzada (25.007); secuestro (27.023); violencia sexual y hasta reclutamiento, entre otras dimensiones igualmente deplorables (GMH, 2013).

Bajo ese contexto, y en la búsqueda de una salida negociada a dicho conflicto, comenzó a gestarse para el año 2012 un proceso de paz en La Habana (Cuba), entre el Gobierno Nacional encabezado por el entonces presidente Juan Manuel Santos y el grupo guerrillero más antiguo del país (FARC –EP), levantando en armas desde el 5 de mayo de 1966. Tras intentar acoger las distintas voces de una sociedad caracterizada por la polarización, y poniendo a consideración las inquietudes y propuestas de movimientos sociales, partidos políticos, organizaciones y variados grupos, se suscribe para finales de 2016 el Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera (Alto Comisionado para la Paz, 2016).

El Acuerdo Final lo constituyen seis grandes puntos<sup>2</sup>, siendo la Reforma Rural Integral –RRI, el punto donde se presta especial atención al uso, acceso, tenencia y formalización de la propiedad como dimensiones estructurantes del conflicto armado. Reconoce además, que si bien la discusión sobre la cuestión agraria en Colombia es imprescindible para la transformación del campo, esta debe ir acompañada de mancomunados esfuerzos promovidos por el Estado destinados al “[...] desarrollo rural integral para la provisión de bienes y servicios públicos como educación, salud, recreación, infraestructura, asistencia técnica, alimentación y nutrición, entre otros, que brinden bienestar y buen vivir a la población rural [...]” (Alto Comisionado para la Paz, 2016).

Asimismo, y en consonancia con lo establecido dentro del Acuerdo, se considera más que fundamental aceptar y reconocer las fallas, que en parte fueron causa y detonante del conflicto vivido; ese será el inicio de cambio y la base de políticas públicas que incentiven un nuevo tipo de sociedad (GMH, 2013). En esa medida, se ha considerado que en el marco de los Derechos Humanos Fundamentales, la educación, entendida como parte de la política pública y del quehacer de los gobiernos, debe ser transversal en toda la etapa de posacuerdo, en tanto promueve la transformación de los entornos y cumple con la labor de construcción de paz.

Atendiendo a lo acordado en La Habana y dada la trascendencia de la educación para el bienestar de la sociedad, el Ministerio de Educación Nacional, como entidad garante de la educación en Colombia, presenta el Plan Especial de Educación Rural –PEER en el cual se

---

<sup>2</sup> 1) “Reforma Rural Integral”, enfocado al cambio estructural del campo colombiano, creando condiciones favorables que permitan a la población rural y campesina el acceso equitativo a la tierra, y la posibilidad de llevar una vida digna sin salir del campo; 2) “Participación política: apertura democrática para construir La paz”, ello implica aceptar y dar cabida a los nuevos actores en la vida democrática, con miras al fortalecimiento del pluralismo y el debate tolerante; 3) “Cese al Fuego y de Hostilidades Bilateral y Definitivo y la Dejación de las Armas”, es decir, la terminación de forma definitiva, y en general, a las hostilidades entre la fuerza pública y las FARC-EP; este punto contiene también todo lo concerniente a la reincorporación de los excombatientes a la vida civil; 4) “Solución al Problema de las Drogas Ilícitas”; 5) contiene el acuerdo sobre “Víctimas”, y por último, el punto 6 “Mecanismos de implementación y verificación” (Alto Comisionado para la Paz, 2016).

condensan las estrategias y líneas de acción a desarrollar para responder a los retos de la educación rural haciendo énfasis en la búsqueda de la eliminación de las brechas existentes, promoviendo una educación de calidad para todos los niños, adolescentes jóvenes y adultos del país, al igual que un modelo educativo que responda de manera oportuna y pertinente a sus características individuales, la región, cultura y contexto en el que se desarrollan (MEN, 2017).

El PEER, con el propósito de garantizar la cobertura, calidad y pertinencia de la educación contempla para su desarrollo criterios como: implementación de modelos flexibles de educación preescolar, básica y media, que se adapten a las necesidades de las comunidades y del medio rural; construcción y mejoramiento de infraestructura educativa incluyendo la calidad y permanencia de docentes calificados; garantía de gratuidad; mejoramiento de las condiciones de acceso; oferta de programas de recreación, cultura y deporte; incorporación de la formación técnica agropecuaria en la educación media; cobertura universal; entre otros.

Sin embargo, dos años después de la firma del Acuerdo, y un año después de la presentación del PEER a los medios, dicho Plan no está terminado aún, ya que hasta el momento se encuentra únicamente como borrador y no cuenta con ninguna fuente de financiación. Con un costo anual de cinco billones de pesos, y sin el aval económico de entidades como el Banco Interamericano de Desarrollo, el Banco Mundial, el Ministerio de Hacienda y el Departamento Nacional de Planeación –DNP, el desarrollo del PEER parece quedarse en el letargo general en que se ha visto sumido el cumplimiento de lo pactado en la Habana (Semana, 2018, febrero).

Como consecuencia, dichos obstáculos para la implementación de los puntos del Acuerdo Final, han obstruido de igual manera el funcionamiento de aquellos proyectos que se desprenden directamente de este. Tal es el caso del Proyecto educativo Arando la Educación, que ejecutado

por la UNAD en varios de los 26 ETCR del país, deja un cierto descontento en la comunidad fariana a partir de su implementación.

Arando la Educación es un proyecto educativo que basado en modelos flexibles para alfabetización de adultos operó bajo los lineamientos del decreto 3011 de 1997, por el cual se establecen las normas para el ofrecimiento de la educación de adultos. Este se consolida como un requisito necesario para llevar a cabalidad lo que ha sido llamado por el Estado, proceso de reinserción a la vida civil, más que como un modelo educativo que pueda permanecer en el tiempo y que aporte a la construcción de paz y comunidad en los territorios rurales donde opera.

Si bien, en un principio dicho modelo fue propuesto para ejecutarse únicamente dentro de las ETCR, éste logro implementarse en el NPR San José de León, asentamiento ubicado en el municipio de Mutatá, Antioquia. Dicho asentamiento está compuesto desde octubre de 2017 por alrededor 100 habitantes entre exguerrilleros farianos y familiares que han llegado a vivir con ellos tras el abandono del ETCR de Gallo, en Tierralta Córdoba, debido al incumplimiento en la agenda y a la imposibilidad de ejecutar allí proyectos productivos con miras a su sostenimiento.

Como resultado, se consolida el NPR San José de León, que si bien no es un ETCR designado en el acuerdo para la reincorporación, por su forma organizativa y la cohesión de sus miembros se ha posicionado a tal punto que hoy recibe apoyo estatal a través de la presencia de organizaciones como la ARN, el ICBF, y la UNAD, entidad encargada del proyecto Arando la Educación.

Sumado a ello, al interior de la comunidad fariana el poco avance y mala ejecución de lo pactado en el Acuerdo Final para la Paz, ha generado un escepticismo y un sentimiento de desconfianza generalizado, pues las expectativas que traían consigo al ocupar las ZVTN o PTN, se han desvanecido paulatinamente, encontrándose con espacios territoriales en los que no se ha

definido el proceso de compra del predio por parte del gobierno, o que por su ubicación dificulta la puesta en marcha de procesos productivos. El nivel de adecuación de los espacios, es tal vez el componente más visible para evaluar dentro de la implementación del Acuerdo, y constituye, según el Gobierno Nacional, el pilar principal de la reincorporación debido a la vocación de permanencia que se pretendía adquirieran los mismos, sin embargo el incumplimiento y las quejas por parte de los exguerrilleros, quienes denuncian no percibir una ruta clara para el proceso de reincorporación, se ha convertido en la razón principal del abandono definitivo de las ETCR (Defensoría del Pueblo de Colombia, 2017).

Dicho sentimiento de escepticismo e incertidumbre generalizado cobija de igual manera lo propuesto dentro del proyecto educativo Arando la Educación, a pesar de que en la agenda política para el posconflicto se pone de manifiesto que la educación es eje transversal para la transformación de la sociedad colombiana, la poca o nula adecuación de las aulas de clase en los espacios destinados para la reincorporación, la demora en la entrega de los materiales y herramientas didácticas, al igual que la dilatación de las fechas de inicio de clases cada semestre (Defensoría del Pueblo de Colombia, 2017), deja varios interrogantes sobre el funcionamiento del Proyecto y la forma en la que la institucionalidad, para el caso el MEN como entidad encargada, se preparó para asumir y responder ante los retos educativos que traía la etapa del posconflicto.

El planteamiento anterior abre paso a la crítica del pedagogo y educador Paulo Freire, quien sobre la educación para la paz –filosofía en la cual se inserta la aplicación del proyecto educativo Arando la Educación–, contrario de lo que muchos autores han teorizado y conceptualizado frente al tema, plantea que ésta no es más que un proyecto que se esconde tras una falsa neutralidad; y, a su vez no permite a las personas conocer y cuestionar la realidad en la que se

encuentran. Por lo tanto, una verdadera educación y pedagogía para la paz, no debe ser menos que un proyecto que encamine a los sujetos hacia la transformación de sus condiciones de vida

De gentes anónimas, sufridas y explotadas aprendí ante todo que la paz es fundamental e indispensable pero que ella supone luchar por alcanzarla. La paz se crea y se construye con la edificación incesante de la justicia social. Por ello no creo en ningún esfuerzo llamado educación para la paz que, en lugar de revelar al mundo las injusticias, lo vuelva opaco y tienda a cegar a sus víctimas (Freire, 1986, p. 46).

Así pues, el fundamento de lo que es o debería ser una educación para la paz carece de argumento y validez si su contenido y aplicación en contextos específicos no termina por desencadenar en concretas y reales acciones para la consolidación de la paz en territorios con un largo historial de violencia, como también en aquellos que han entrado en el denominado periodo de posconflicto. Es así como partiendo de lo anteriormente expuesto, cabe preguntarse: ¿Es pertinente el Proyecto Arando la Educación, implementado por la UNAD en el NPR San José de León de Mutatá, Antioquia?

### **Objetivo general**

Analizar la pertinencia del Proyecto Arando la Educación implementado por la Universidad Nacional Abierta y a Distancia -UNAD en el Nuevo Punto de Reincorporación San José de León de Mutatá, Antioquia.

### **Objetivos específicos**

- Caracterizar a la comunidad en base a aspectos sociodemográficos, de problemáticas y/o necesidades, que permitan dar cuenta de la situación real del contexto.
- Describir cómo se ejecutó el Proyecto Arando la Educación por parte de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia -UNAD en el Nuevo Punto de Reincorporación San José de León de Mutatá, Ant.
- Proponer bases para la ejecución pertinente de un programa educativo en la comunidad Fariana de San José de León.

### **Revisión bibliográfica**

El acápite a continuación es producto de una preliminar revisión bibliográfica centrada en la búsqueda de procesos educativos para la paz y el posconflicto, experiencias de modelos educativos rurales, y en su ámbito más general lo concerniente a pedagogías para la paz. Se propuso inicialmente emprender una búsqueda que indagara por dichos temas en contextos internacionales, nacionales, locales y regionales; y que se limitara a la revisión de documentos como tesis de pregrado, especialización, maestría, tesis de doctorado, artículos científicos y libros.

Sobre los temas en cuestión, se encuentran los trabajos de: De Zavaleta (1986); Gómez (2013), Ospina (2015); Medrano, Ochoa Y Quiroga (2015); Infante (2014); Madrigal (2015); Jiménez, A., Infante, R., Y Amanda, R. (2011, diciembre); Restrepo, S., Pertuz, M., Y Ramírez, J., (2016, marzo); Reyes (2016); todos en referencia a las pedagogías para la paz o educación para la paz, modelos educativos en contexto de posconflicto, experiencias educativas centradas

en población desmovilizada, o documentos alusivos al papel de la educación en el marco del posconflicto colombiano.

### **Educación para la paz**

Sobre el desarrollo teórico y práctico de la educación para la paz, y posterior a esta la pedagogía para la paz como ciencia, Esther De Zavaleta en su libro *Aportes para una pedagogía para la paz* (1986), destaca la necesidad y el compromiso que se requiere para concretar una educación para la paz, que entendida como un proceso educativo orientado a la comprensión de los pueblos y la formación de hombres pacíficos, necesita de un nuevo orden que renueve las constantes discusiones que aluden a la praxis educativa.

A pesar de que la discusión presentada por De Zavaleta (1986) alrededor de los retos que enfrenta la concreción de la pedagogía para la paz, aporta a los numerosos intentos de implementarla como un modelo educativo, su argumentación se queda corta en tanto el análisis se limita al contexto escolar, dejando por fuera factores sociales, políticos y económicos de carácter estructural, que representan –más allá de la escuela–, los principales obstáculos a la hora de plantear las posibilidades reales de llevar a cabo una propuesta de este tipo.

De acuerdo con los postulados de Amaral Palevi Gómez, en su tesis *Educación para la Paz en América Latina: genealogía y propuesta para el sistema educativo de El Salvador* (2013), no es posible apostarle a la educación para la paz como solución si se deja por fuera la denuncia en contra de aquellas acciones institucionalizadas que reproducen la inequidad y la justicia estructural (Gómez, 2013). Asimismo, recoge la genealogía de lo que ha sido la educación para la paz en América Latina, y, posteriormente presenta la construcción y propuesta de un modelo educativo para la paz acorde a las necesidades de El Salvador.

Si bien, Gómez (2013) logra acercarse a la definición de educación para la paz que propone De Zavaleta (1986), se aleja de la misma al dejar claro que la violencia como factor ligado y naturalizado a través de la cultura y de las instituciones educativas oficiales, no puede ser obviado en las discusiones que se ocupan de los temas alusivos a la paz, pues es la violencia estructural la cual recoge los procesos de inequidad institucionalizada y normalizada, en donde las pedagogías para la paz deben representar un jaque como postura política, en tanto representa la posibilidad de denunciar dichos procesos que, propiciados por el Estado, imposibilitan el desarrollo del hombre.

Siguiendo esa misma línea, Johanna Graciela Ospina en su tesis doctoral titulada *La educación para la paz en situaciones de conflicto armado: construyendo un nuevo enfoque desde el caso de los territorios palestinos ocupados* (2015), además de plantear una posible forma de abordar la educación en territorios que permanecen bajo contextos de conflicto armado, propone una lectura desde distintos autores, tanto para el surgimiento y desarrollo conceptual en referencia a la educación para la paz como para su posible ejecución y aplicación de acuerdo a las necesidades propias de esos contextos en los que se tiene la intención de implementar dicha propuesta. Asimismo, Ospina retoma la propuesta de Jares para dar cuenta del surgimiento y consolidación de la educación para la paz, quien en su texto *Educación para la paz. Su teoría y su práctica* (1999) expone este surgimiento a través de cuatro etapas u “olas”: 1) “La Escuela Nueva: la primer ola de educación para la paz”; 2) “La educación para la paz en la perspectiva de la UNESCO”; “Educación para la paz desde la noviolencia”; 4) “La educación para la paz desde la perspectiva de la investigación para la paz”. Dicha exposición es una contribución al entendimiento de la transformación y evolución del concepto, para el cual su antecedente más importante son las décadas posteriores a la Primera y Segunda Guerra Mundial.

Ahora bien, aunque hay un sinnúmero de aportes valiosos en dicha tesis, hay uno en particular que merece ser rescatado por separado, debido a su importancia para el contexto de países en conflicto, en específico para Colombia. Ospina (2015) plantea que, si bien la educación para la paz hoy por hoy, “se entiende como un proceso educativo, permanente y dinámico que trasciende el ámbito educativo formal y tiene como principal propósito crear las bases de una cultura de paz, para que de manera crítica y activa las personas y las sociedades puedan desarrollarse plenamente” (p. 35) se hace necesario y fundamental abrir un debate que de manera crítica y permanente logre evaluar los objetivos, dificultades y en algunos casos las contradicciones del mismo término en la práctica, y lo hace por medio del siguiente interrogante: “¿Es posible realizar una auténtica educación para la paz en sociedades donde se acude a la guerra para alcanzar la paz y que cuyas escuelas son el instrumento de violencia al servicio de una sociedad violenta?” (p. 36).

### **Educación en el posconflicto**

Medrano, Ochoa Y Quiroga en su tesis de especialización *La educación en situaciones de conflicto armado y posconflicto: Aprendizajes para Colombia a partir de los casos de Argentina, El Salvador, Guatemala y Sudáfrica* (2015) se interrogan acerca del papel de la educación en los procesos de negociación y superación del conflicto armado en dichos países, y a partir de esto, analizan las enseñanzas que dejan para Colombia estos procesos y conocimientos; teniendo en cuenta que para el año 2015 aún estaba en transcurso la negociación entre la guerrilla de las FARC -EP y el gobierno nacional.

Esta tesis presenta todo el antecedente histórico del concepto educación o pedagogía para la paz, pero además incluye en su desarrollo teórico y conceptual el posconflicto, entendiendo que es una categoría clave de análisis para el contexto de los países en cuestión.

Según los autores, educar para la paz tiene razones de diversa índole, tanto pedagógicas y sociales como políticas y hasta ecológicas. Relacionan educación para la paz con la reestructuración de las injusticias, violencias, discriminaciones y exclusiones producidas por las estructuras y las instituciones, que terminan por marginar a gran parte de la humanidad, beneficiando a unos pocos. Bajo estas premisas es que puede entrar a hablarse de “paz negativa” en contraposición a la “paz positiva”; en tanto por la primera se entiende únicamente el cese de hostilidades y enfrentamientos militares, es decir, ausencia de guerra o violencia; mientras que paz positiva se entiende como la ausencia de cualquier violencia de tipo estructural.

En cuanto al concepto de posconflicto se entiende que es relativamente nuevo, y que hace referencia a los sucesos posteriores a la resolución de un conflicto; sin embargo, es dependiendo del mismo y de los procesos de negociación que se determina si en este periodo se alcanzaron las metas propuestas o no, y sí además, se solucionaron definitivamente y de raíz los factores que originaron el conflicto; es en esta parte donde se entra a analizar qué papel jugó la educación en el proceso.

Conceptualmente el posconflicto tiene una connotación temporal, es el momento posterior a la resolución del conflicto, ya sea que este se haya resuelto en forma pacífica o violenta; lo que se ha definido es un momento de paz dedicado a la transformación de las instituciones y la consolidación de los acuerdos que garanticen la no repetición (Medrano; Ochoa; Quiroga, 2015, pág. 47).

Para seguir aportando a la definición conceptual de posconflicto, el artículo de Infante titulado *El papel de la educación en situaciones de posconflicto: estrategias y recomendaciones* (2014) nos brinda algunas pistas; además de que la pretensión del artículo es exponer una mirada a la manera como la educación ayuda a alcanzar los objetivos propuestos en una etapa de posconflicto e insiste en ello, pues es “mediante la inculcación de nuevos valores sociales y

democráticos” desde la escuela, que se puede evitar la reaparición del conflicto una vez lograda la paz (p. 8). El autor se acoge a la definición más consensuada de posconflicto, entendiéndolo como una etapa o periodo de tiempo en el cual las hostilidades del pasado se reducen al nivel necesario para que los sujetos y comunidades puedan iniciar las actividades de reintegración, rehabilitación, reinserción, o bien como decida llamársele.

Retomando las propuestas en un principio expuestas, las cuales hacen referencia a educación para la paz o pedagogías de paz, se rescata la tesis titulada *Educación y pedagogía para la paz en el posconflicto desde el ámbito institucional de la universidad colombiana: elementos orientadores a partir de experiencias internacionales y nacionales y de la reflexión pedagógica crítica* (2015) de Alexander Emilio Madrigal, en tanto presenta de manera muy completa y rigurosa el desarrollo conceptual de las categorías que se vienen trabajando: educación, pedagogía para la paz y posconflicto. Para el autor, la justificación de su tesis gira en torno a lo conveniente y estratégico que resulta una reflexión sobre dichos temas que contribuyan a generar la llamada cultura de paz en todo el territorio nacional, pero que debe comenzar desde las universidades, tras lo que en ese entonces era el eventual posconflicto, que ya hoy por hoy se ha concretado en la firma de los Acuerdos de la Habana.

Por otra parte, en lo que respecta al origen histórico de pedagogía para la paz, Madrigal (2015) se atiene al antecedente histórico internacional de las Postsegunda Guerra Mundial y el periodo de la denominada Guerra Fría, conviene subrayar que se propone un elemento interesante para el caso colombiano:

La educación y la pedagogía para la paz termina llegando a Colombia como una tendencia que germinó en el fértil suelo de las dinámicas de escalamiento, desescalamiento y procesos de negociación del conflicto interno, particularmente agenciado académicamente por las universidades (años ochenta) como parte de las iniciativas e interrelaciones con los demás actores

del movimiento social por la paz y con la institucionalidad y las agencias internacionales, siendo desde entonces involucradas, directa e indirectamente y de distintas formas, en los procesos de paz que ha vivido el país hasta la actualidad (p. 13).

Es de resaltar esa relación constante que se presenta a lo largo del texto entre la universidad como parte integrante de la sociedad y los movimientos sociales que han surgido en contexto del conflicto armado interno, para llevar a cabo esas experiencias de educación y pedagogías para la paz; pues además, pareciera ser que, la sociedad civil que conforma movimientos sociales, así como las organizaciones y centros de investigación han quedado a cargo de la promoción de una cultura de paz en los territorios, siendo estos mismos quienes se encargan de proponer al Estado la forma de llevar a cabo los programas e iniciativas con pertinencia.

Con relación a la necesidad de trabajar desde el ejercicio educativo el conflicto vivido en áreas rurales y urbanas, Jiménez, A., Infante, R., y Amanda. R. (2011, diciembre) en el artículo *Escuela, memoria y conflicto en Colombia. Un ejercicio del estado del arte de la temática*, proponen la memoria como un dispositivo pedagógico, que al ser tomada como metodología de trabajo fortalezca la enseñanza en particular de las ciencias sociales, mucho más ligado al contexto vivido, incorporando así para el caso colombiano la historia pasada y reciente del conflicto armado como tema curricular y objeto de trabajo pedagógico.

En consonancia con la discusión que traen los dos artículos anteriores al alrededor de las categorías educación- conflicto, Reyes (2016) en su tesis *Perspectivas, vías y posibilidades del actual sistema educativo colombiano en el marco del eventual posconflicto*, da fuerza a la ineludible responsabilidad que tiene la educación frente a un suceso de tal relevancia política y social. La educación, desde la autora, será el principal motor que asegure el éxito del país en el posconflicto, pues jalonará la preparación de las estructuras sociales e institucionales para enfrentar los retos que trae consigo la concreción del proceso de paz. En este sentido, el proceso

educativo tendrá la tarea de cambiar la mentalidad y las prácticas socioculturales de la guerra por aquellas propias de la paz en un Estado Democrático.

Presenta entonces Reyes (2016), al igual que De Zavaleta (1986) y Gómez (2013), a la educación en el centro de sus postulados como un motor de desarrollo que no puede dejarse excluido en un escenario de posconflicto, ni en la tarea de proyectarse una sociedad en paz y para la paz. Añadiran a esto varios autores, aunque de forma más concreta Martínez- Restrepo, S., Pertuz, M., y M, Ramírez, J. (2016, marzo), que es necesario preguntarse por la pertinencia educativa al cuestionar la deserción escolar, pues en el medio rural, un modelo educativo que no establece vínculos con proyectos productivos rurales, y que además no desarrolla componentes de formación para el trabajo articulables con la educación técnica y tecnológica, pasa por irrelevante en dicho contexto.

### **Educación rural en Colombia**

Triana, 2010 en su artículo *Escuelas Normal Rural, Agropecuaria y de Campesinas en Colombia: 1934-1974*, ofrece un recuento de lo que ha sido la educación rural en el país desde la década del treinta, periodo en el cual, como consecuencia del acelerado crecimiento económico y la modernización por la cual atravesaba el país, en parte por su inserción a los mercados internacionales con productos como el café, comienza a estar presente en las agendas de los gobiernos de turno bajo la denominación de educación vocacional de agricultura.

La educación vocacional de agricultura aparece en Colombia con el nacimiento de la Escuela Normal Rural para Mujeres (1934), creada bajo La República Liberal, como respuesta a la importante campaña política de vincular la sociedad rural a la modernización; luego apareció la Escuela Vocacional de Agricultura, las escuelas normales agrícolas (1941) y, hacia 1947, con el gobierno conservador de Mariano Ospina Pérez se estableció la Escuela Hogar para Campesinas (Triana, 2010, p. 204).

Este artículo se concentra en evidenciar, a través de un estudio hermenéutico y un soporte metodológico basado en el análisis documental de planes, programas y normas, que para dicho periodo la educación rural buscaba, por sobre todo, impartir en las poblaciones campesinas unos conocimientos que posteriormente fueran de útil aplicación en el campo, principalmente en lo que se refiere a la producción económica, para lograr integrar a la masa campesina a la vida moderna en la que ya estaba inserto el país y, además, consolidar un “proletariado agrícola alfabetizado”<sup>3</sup>. En ese sentido, es claro que se intentaba generar procesos educativos ceñidos a exigencias del sector económico, tanto nacionales como internaciones, y no a intereses propios del sector rural; es decir, dichas propuestas en cuanto a una política de educación rural resultaron ineficaces, pues desconocieron el contexto de los territorios y sus particularidades sociales, culturales y económicas.

Complementario al recuento que propone Triana (2010), Mauricio Perfetti (2003) en su texto *Estudio sobre la educación para la población rural en Colombia* sugiere a modo de estado de arte, un balance que presenta un panorama del funcionamiento normativo y desde los lineamientos institucionales para la educación rural en Colombia. El autor parte de los años noventa cómo década que bajo el marco de la constitución de 1991, no solo se consagra la educación como un derecho constitucional a partir de la ley 115 sino que también empiezan a acogerse desde el MEN, modelos flexibles eficaces relevantes en términos de cobertura y calidad.

En este sentido, dicho informe expone que a pesar de las enormes carencias del sector rural y de las marcadas diferencias en materia de lo educativo con su contraparte urbana, se venían consolidando experiencias importantes frente a los diferentes modelos educativos flexibles

---

<sup>3</sup> Término utilizado por Alba Nidia Triana (2010) en “Escuelas Normal Rural, Agropecuaria y de Campesinas en Colombia: 1934-1974.

implementados. Perfetti (2003) resaltará los resultados que muestra especialmente el modelo Escuela Nueva, que desde la década de los ochenta destaca en términos de calidad la educación básica primaria para lo rural, analizada en índices de permanencia, promoción, deserción y repitencia escolar.

Para enriquecer el recuento histórico, se rescata la tesis de Jairo Arias Gaviria (2014) *Educación rural y saberes campesinos en Tierradentro Cauca: Estudio de un proceso organizativo de la Asociación Campesina de Inzá (ACIT) 2004 a 2012* que, además de llevar a cabo una reflexión en torno a un proceso de educación rural en contexto, expone elementos para concebir la educación rural como problema de carácter histórico, entendido como producto de la modernización del país y, por tanto de su sistema educativo. Como lo expresa Arias (2014) -no muy alejado de lo que ya se expuso anteriormente-, la historia de la educación en Colombia desde el siglo pasado “es el resultado de las influencias, principios y visiones del mundo de los gobernantes en su quehacer político”. (Arias, 2014, p. 29)

Fueron las misiones extranjeras las que aportaron los lineamientos para consolidar un programa unificado, un ciclo de cinco años para las escuelas, tanto urbanas como rurales y desarrollo de planes quinquenales. Fue la misión Le Bret 1954 y sus lineamientos con las cuales se constituyó todo el sistema actual de educación; allí destaca la necesaria atención a la educación rural para transformar el campo y convertirlo a las necesidades de la naciente demanda del desarrollo económico emergente del país. Ello devino en procesos de tecnificación del campo y profundos arraigos del colonialismo (Arias, 2014, p. 31).

Un trabajo que alimenta dicha afirmación es la obra textual de Rodrigo Parra Sandoval (1996) *Escuela y modernidad en Colombia* Tomo II, la cual presenta todo un compilado de investigaciones realizadas sobre la escuela rural en Colombia. Este trabajo resalta la importancia de la escuela en un contexto campesino permeado por la intención de configurar la transmisión de una identidad nacional particular, como bien lo caracteriza:

Básicamente la educación en las zonas rurales se configura como una institución que integra y transmite los valores y conceptos asociados a la idea de región, de nación y de pensamiento científico, los cuales provienen de la cultura urbana y que tienen que ver con la visión de mundo de una clase media urbana que se transmite el maestro (Sandoval, 1996, p. 13).

Por otro lado, y en la misma línea analítica que propone Sandoval (1996), Lacki Polan (s.f.) en el texto *Desencuentros entre la educación y el desarrollo rural*, plantea que la educación para este sector debe estar orientada a brindar conocimientos útiles al campesino para que este pueda resolver sus problemas más inmediatos y cotidianos, potenciar su producción y así mejorar progresivamente su calidad de vida. En este texto, es posible dar cuenta de manera mucho más clara de la visión instrumentalizada que se ha tenido de la educación desde los años treinta, con el fin de que la articulación de la producción rural con la ciudad, potenciada desde la transmisión de conocimientos técnicos a los campesinos, repercuta directamente en los niveles de desarrollo del país. Así, la reflexión del autor parte de concebir la educación como la eficaz herramienta para solucionar los problemas del campo, ocasionados –según él-, por la falta de conocimientos en los productores.

Para visiones y lecturas más del contexto actual, el informe de COREDUCAR- Corporación Nacional para la Educación Rural (2016) *Modelo Educativo Rural Campesino de Básica y Media en Antioquia*, es de gran utilidad porque además de hacer un breve recuento de la oferta de enseñanza para la ruralidad en el país, específicamente para el año 1953, entre las que se incluyen, -además de las ya mencionadas Escuelas Normal Rural-, las Escuela Hogar, la Escuela de Mayordomos, Escuela Radiofónica y diferentes Cursos Campesinos que pretendían atender unas necesidades específicas de la población rural, a saber: necesidades económicas, pedagógicas y sociales, propone que aún hoy a dichas necesidades, se le suman requerimientos tecnológicos, ambientales, económicos y políticos; y que, para atender efectivamente a ese

acumulado de necesidades, se debe atender adecuadamente la educación en el escenario rural a partir de una oferta educativa apropiada:

A nivel nacional los modelos educativos han sido implementados de manera homogénea, el resultado de esta homogenización y desarticulación de los contextos, se refleja en la baja calidad educativa de los estudiantes campesinos, al ser estandarizados con los mismos parámetros de la educación convencional de las ciudades, abriendo más la brecha de discriminación y exclusión. Por tal situación se considera la necesidad histórica de construir un modelo educativo propio que responda a las necesidades y posibilidades de las diferentes poblaciones rurales (COREDUCAR, 2016, p. 6).

## **Diseño metodológico**

### **Modalidad: Investigación cualitativa**

Para la presente investigación, la cual tiene por objeto analizar el programa educativo implementado en el NPR San José de León del municipio de Mutatá, específicamente en lo respectivo a la propuesta educativa Arando la Educación, surgida tras lo pactado en el Acuerdo Final; se considera como válida y necesaria una perspectiva metodológica de carácter cualitativo en tanto permite el acercamiento y la comprensión a la realidad social desde los mismos sujetos que allí habitan, sus prácticas, dinámicas propias del territorio y las relaciones entre diferentes actores sociales con el contexto en el cual están inmersos (Galeano, 2004).

En palabras de María Teresa Uribe, como se cita en Galeano (2004) la investigación social de carácter cualitativo“(…) apunta a la comprensión de la realidad como resultado de un proceso histórico de construcción a partir de la lógica de los diversos actores sociales, con una mirada *desde adentro*, y rescatando la singularidad y las particularidades de los procesos” (p. 20). En esa medida, este enfoque resulta pertinente para dar respuesta a la pregunta que guía la investigación; además de proporcionar los elementos necesarios para el cumplimiento de los objetivos propuestos en principio.

Los estudios cualitativos ponen especial énfasis en la valoración de lo subjetivo y lo vivencial y en la interacción entre sujetos de la investigación; privilegian lo local, lo cotidiano y lo cultural para comprender la lógica y el significado que tienen los procesos sociales para los propios actores, que son quienes viven y producen la realidad sociocultural (...) valora los escenarios, las personas, los contextos, los grupos y las organizaciones como un todo no reducible a variables (Galeano, 2004, pág. 21).

### **Tipo de estudio-Enfoque: Histórico – hermenéutico**

Si bien a lo largo de la historia, y en el devenir de las ciencias sociales, se ha sostenido una amplia discusión en torno al concepto de hermenéutica, desde su acepción general, según Grodin (2001) como se citó en López (2013), la hermenéutica se entiende como “la pretensión de explicar las relaciones existentes entre un hecho y el contexto en el que acontece” (pág. 87).

En la vieja disputa por lograr que a las ciencias humanas se les otorgara el estatuto de ciencia, surge, entre autores como Dilthey, Gadamer y Ricoeur, la propuesta de la denominada corriente hermenéutica como una metodología que diferencia la comprensión de la explicación; o lo que es lo mismo, lo que diferencia el método de la ciencias naturales al de la ciencias humanas, en tanto para ésta última lo importante es poder comprender la realidad mas no explicarla. En ese sentido, la hermenéutica, como técnica, arte o filosofía propia por excelencia de los métodos cualitativos, busca comprender hechos particulares focalizándose propiamente en la acción con el fin de comprender el sentido dado a ésta, lo que implica, entre otras cuestiones, involucrar al sujeto en los datos de la experiencia; es decir, hacer una unidad del sujeto frente al objeto a investigar (López, 2013).

Desde lo anteriormente definido, la hermenéutica o la comprensión, tiene lugar en y desde la situación de un sujeto, dentro de su contexto y horizonte donde se sitúa, por lo cual fue de suma importancia asumir el trabajo de campo de este proyecto como una condición sin la que no

hubiese sido posible llevar a cabo una comprensión del programa educativo que tuvo lugar en el NPR del municipio de Mutatá, Antioquia; pues omitir esta fase, dificultaría comprender todo el proceso en función de sus partes, aislando lo educativo -como lo específico- y, luego contextualizando dentro de la realidad de todo el proceso que lo engloba. Esto, según Gadamer citado en López (2013), “permite ampliar la totalidad e iluminar con mayor claridad cada una de las partes” (pág. 98).

### **Período y lugar**

El Nuevo Punto de Reincorporación San José de León del municipio de Mutatá en el Urabá antioqueño, alberga en un terreno ubicado entre el río y la selva, a poco más de cincuenta exguerrilleros de las FARC-EP, desmovilizados tras lo pactado en el Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera. Inicialmente, y durante el proceso de adecuación de lo que en un comienzo se llamó ZVTN o PTN, dichos excombatientes, en su mayoría del Frente 58, estaban asentados en el PTN “Ferney Martínez”, ubicado en la vereda Gallo del municipio de Tierralta, Córdoba, el cual cobija gran parte del Nudo del Paramillo.

Por esta condición geográfica tan especial pero compleja a la vez, la comunidad Fariana allí asentada no pudo llevar a cabo ningún tipo de proyecto productivo que permitiera su permanencia en el territorio, dado que es una zona protegida y sus suelos no pueden intervenir. Bajo ese estado de cosas, esta comunidad decide autogestionarse ese espacio en la vereda San José de León, y para el mes de octubre del 2017 se trasladan allí para poder llevar a cabo un proceso más rápido que les permita su reincorporación a través de proyectos productivos.

No obstante, aunque el Estado ha brindado poco acompañamiento a la comunidad allí asentada, sí han llegado programas que hacen parte de lo pactado dentro del Acuerdo Final, entre

ellos el programa Arando la Educación entre 2017—2018 por la UNAD. En ese sentido, considerar este espacio como el adecuado para el desarrollo de la investigación, y en el período que comprende el primer semestre de 2018, responde al reconocimiento de una experiencia de reincorporación que resalta entre las demás; en parte, por haber logrado la consolidación de un tejido comunitario y organizativo muy fuerte, que a su vez les ha permitido llevar a cabo proyectos productivos pensados a largo aliento como proyectos de vida.

### **Estrategia: estudio de caso**

Un caso no puede representar el mundo, pero sí puede representar un mundo en el cual muchos casos se sienten reflejados. Un caso y la narración que lo sostiene, no constituyen una voz individual encapsulada en sí misma, sino que, antes al contrario, una voz puede, nos atrevemos a afirmar, en un instante determinado, condensar los anhelos y las tensiones de muchas voces silenciadas (R. E. Stake, citado en M. Eumelia Galeano, 2004, pág. 63).

El enfoque cualitativo tiene a disposición del investigador, múltiples estrategias con las cuales llevar a cabo su investigación. Para la presente monografía se optó por el estudio de caso como estrategia tradicional; sin embargo, M. Eumelia Galeano (2004), plantea como verdaderamente interesante y valioso el hecho de que en una misma investigación se pueda optar por una sin que se limite el uso de otras; es decir, que se puedan usar una o varias estrategias.

Partiendo de la definición y desarrollo conceptual que presenta la profesora Maria Eumelia Galeano (2004), entendemos el estudio de caso como un proceso que implica la definición – valga acá la redundancia- de un caso focalizado y delimitado, con una temporalidad social y física específica; es, pues, un fenómeno que tiene lugar en un contexto determinado, y el cual llama la atención del investigador por su peculiaridad respecto al objeto que se quiere estudiar. A palabras menos, el estudio de caso se basa en una delimitación, bien sea un individuo, un rol, un

pequeño grupo, una organización, una comunidad, entre otros, por el espacio geográfico, o por temporalidad (Galeano, 2004).

Ahora bien, el estudio de caso está a su vez dividido en tres clases o tipos, a saber: intrínsecos, instrumentales y colectivos. El primero “[...] se elige con el fin de lograr una mejor comprensión de un caso particular” (Galeano, 2004, pág. 70). Lo común de este tipo de estudios es que el investigador elige el caso entre muchos de su interés, y relega los demás para poder conocer a cabalidad la historia de ese caso en particular; el segundo tiene como fin “(...) proporcionar mayor conocimiento sobre un tema, o refinar una teoría. El interés sobre el caso es secundario, su papel es apoyar y facilitar el entendimiento de otro asunto” (Galeano, 2004, pág. 70); por último, el estudio de caso de tipo colectivo, se centra en un fenómeno o población general seleccionando para ello varios casos que sean representativos y que se han de estudiar intensivamente.

Asimismo, el estudio de caso puede ser de carácter descriptivo e interpretativo; el descriptivo se basa en la presentación básica de las características del fenómeno objeto de estudio, pero no avanza más allá de esto; mientras que los de tipo interpretativo, como su nombre lo indica, tienen como fin hacer una descripción densa y detallada, a la vez que “(...) los datos de las descripciones se utilizan para desarrollar categorías conceptuales o para ilustrar, soportar o discutir presupuestos teóricos” (Galeano, pág. 72).

Una vez expuesto lo que se entiende por estudio de caso y, partiendo de la clasificación hecha por M. Eumelia Galeano (2004), ubicamos la presente investigación dentro del tipo de caso intrínseco-interpretativo y de carácter único, en tanto a diferencia del múltiple o comparativo, busca comprender la unidad social como un universo de investigación.

La consideración del estudio de caso como la estrategia adecuada para nuestra investigación, obedece al interés por comprender las dinámicas que tienen lugar en el NPR San José de León, particularmente, en lo relacionado con el programa educativo Arando la Educación. Así, se marca la ruta para el desarrollo de un estudio de caso (Ver Tabla I), bien sea por la elección del lugar dentro de muchos otros ETCR, o bien por la mirada focalizada sobre lo educativo por encima de otros procesos que se llevan a cabo allí, aunque sin dejar de lado otros procesos del territorio. En ese sentido, el estudio de caso nos permite comprender el significado que tiene la experiencia educativa, e implica ir más a fondo de lo que a simple vista se puede dar por sentado, con una mirada intensiva y profunda de los diversos aspectos que componen este fenómeno, para este caso, lo educativo; pues como ya se mencionó, el estudio de caso “es un suceso o aspecto social localizado en un espacio y un tiempo específicos, y que es objeto de interés de un estudio” (Galeano, 2004, pág. 66).

*Tabla I. Relación metodológica.*

<b>ESTRATEGIA GENERAL</b>	<b>OBJETIVO ESPECÍFICO</b>	<b>TÉCNICA</b>	<b>INSTRUMENTO</b>
Estudio de caso intrínseco-interpretativo y de carácter único	Caracterizar a la comunidad en base a aspectos sociodemográficos, de problemáticas y/o necesidades, que permitan dar cuenta de la situación real del contexto	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisión documental (artículos, informes, entre otros)</li> <li>• Conversación con actores claves en el territorio</li> <li>• Conversación con actores claves en el territorio</li> <li>• Entrevista</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Guía de preguntas</li> <li>• Diario de campo</li> <li>• Cuaderno de notas</li> </ul>

	<p>semiestructurada y no estructurada</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observación participante y no-participante</li> </ul>	
<p>Detallar cómo se ejecutó el Proyecto Arando la Educación por parte de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia-UNAD en el Nuevo Punto de Reincorporación San José de León de Mutatá, Ant.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conversación con actores claves del territorio, tutores y expertos en el tema educativo</li> <li>• Entrevista semiestructurada y no estructurada</li> <li>• Revisión documental</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Guía de preguntas</li> <li>• Diario de campo</li> <li>• Cuaderno de notas</li> </ul>
<p>Proponer lineamientos para la ejecución pertinente de un proceso educativo en comunidades rurales</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisión documental que permitan guiar las propuestas</li> </ul>	

*Fuente: Elaboración propia.*

## **Técnicas**

Se aplicaron entrevistas semiestructuradas a habitantes del NPR, entre exguerrilleros y “civiles”, todos involucrados de una u otra forma con el Programa Arando la Educación; bien porque asistieron o porque seguían de cerca el proceso.

También se optó por incluir como parte de las técnicas, dos conversatorios, que si bien no fueron planeados por las investigadoras, sí fueron de suma importancia para la recolección de la información en la investigación; a estos asistieron líderes del NPR de Mutatá, docentes y expertos en el tema de educación rural en el posconflicto. El primero de ellos en el marco del evento “Universidad, Paz y reconciliación” que se denominó “construcción del tejido social y planes de vida: experiencia Mutatá; y el otro en el marco de las discusiones acerca del PEER: “Educación rural en el Acuerdo de Paz. ¿Cuáles son los retos de la educación rural en Colombia?”

## **Fases o momentos**

Definido el enfoque, la modalidad y la estrategia, se siguió una ruta metodológica en función del objeto y el desarrollo de la investigación compuesta por tres fases o momentos metodológicos, a saber:

### **Momento 1. Construcción del objeto**

Hace referencia al proceso de formulación que tras la exploración y revisión bibliográfica permitió definir un problema y unas estrategias adecuadas para acercarse al interés de la investigación. En éste momento estuvo contemplado el acercamiento exploratorio al territorio, para el caso, al NPR San José de León para reconocerlo y hacer las precisiones pertinentes

respecto a la planeación y el diseño y/o formulación del proyecto de investigación; además de la ruta a seguir en cuanto a lo metodológico. Se identificaron las fuentes empíricas que aportarían a la respectiva pregunta y objetivos, y se dejaron sentadas las bases teóricas para el desarrollo de la monografía.

## **Momento 2. Focalización**

Como bien lo propone Galeano (2004), este momento centra el problema o la situación y “(...) permite establecer relaciones con el contexto, agrupar, clasificar y dar cuenta de la trama de nexos y relaciones” (p. 15). Es el momento de la recolección de datos en campo para poder construir la información pertinente y necesaria, la cual permita dar respuesta a la pregunta y objetivos propuestos en la investigación.

Este momento requirió de una especial atención y entrega, en tanto fue en el transcurso del trabajo de campo en el NPR San José de León, que se hizo gran parte de la recolección de información mediante entrevistas semiestructuradas (Ver Tabla II) y observación no-participante. Ya había declarado Fals Borda, que en el trabajo de campo un investigador consecuente termina siendo parte, sujeto y objeto de su propia investigación, aunque definiendo desde el principio su intensidad dentro del proceso, con una secuencia de ritmos en el tiempo y el espacio, para así propiciar observaciones adecuadas con sus respectivos análisis (Fals Borda, 2015).

*Tabla II. Entrevistas realizadas.*

<p><b>Entrevistas semi o no estructuradas</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Seis (6) entrevistas con actores del territorio, quienes a su vez participaron en el Proyecto Arando la Educación de manera activa y permanente</li> <li>• Dos (2) entrevistas con docentes activos de la Universidad de Antioquia, y una (1) con integrante de la Corporación CEAM; quienes de una u otra forma están vinculados a procesos llevados a cabo en las ETCR, como también en el NPR</li> </ul>
<p><b>Actividades extracurriculares que aportaron a la temática de la investigación</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participación y asistencia al conversatorio "Construcción del Tejido social y planes de vida: experiencia Mutatá", en el marco del evento "Universidad, Paz y Reconciliación".</li> <li>• Foro: educación rural en el Acuerdo de Paz. ¿Cuáles son los retos de la educación rural en Colombia?</li> </ul>

*Fuente: elaboración propia.*

### **Momento 3. Profundización y análisis**

Es el momento clave del proceso investigativo, pues la sistematización y el análisis de la información a través de herramientas como AtlasTi, generaron los resultados más adelante expuestos. Fue el momento para compendiar la interpretación de los datos, para trasponer las categorías de análisis con lo encontrado en campo, y así llevar a cabo la denominada triangulación sociológica, reflexionando críticamente alrededor de la pregunta y objetivos planteados.

## **Consideraciones éticas**

La creación es el movimiento de la vida. Por eso todo esfuerzo encaminado a conocer debe aspirar a crear, no a descubrir. Crear es, al fin y al cabo, un acto ético (Molano, A. 2016).

La investigación cualitativa, en sí cualquier tipo de investigación, demandan de unos aspectos éticos básicos, tal vez el más importante es la consideración de los actores involucrados como individuos con subjetividades diversas, formadas en parte por la cultura en la cual están inmersos; en ese sentido, la investigación se debe un profundo respeto por las concepciones de cada uno de los actores frente al proceso investigativo.

Este proyecto de investigación se desarrolló partiendo de la concepción del respeto hacia el otro, a la valoración de la información suministrada en campo, y para ello se propuso:

- Respeto total por el anonimato y la privacidad por los sujetos y actores participantes cuando así sea solicitado.
- Cuidado a la dignidad, seguridad y buen nombre de los participantes.
- Consentimiento informado para cada uno de los datos brindados.
- El resultado de esta investigación fue usado únicamente para el ejercicio académico que nos convocó y sus intenciones no van más allá de eso.

## 2. Herramientas teóricas

Analizar la educación desde la sociología como un fenómeno y proceso social, requiere ir más allá de pensarse la relación teoría-realidad como un acabado estático, pues la dialéctica presente en dicha dualidad exige que el investigador retorne a la teoría, no para reproducirla tal como está, sino para construirla y reconstruirla nuevamente desde su interacción con lo concreto particular que se estudia. Por esto, no se definirán en las siguientes páginas conceptos trabajados desde una única línea teórica, al contrario, se hará desde visiones, autores y postulados teórico-metodológicos diferentes, lo cual permitirá comprender las dinámicas que emergen a partir del estudio de la educación desde la sociología en un contexto rural.

Indagar por los procesos educativos que surgen en contexto de posconflicto, o para el caso de esta investigación en específico, indagar por la pertinencia de un proyecto educativo pensado sólo para los exguerrilleros de las FARC-EP, nos pone en primer plano frente a la pregunta por una reintegración efectiva y el importante papel que cumple la educación dentro de dicha fase; sin embargo, plantear la reintegración como categoría sujeta al análisis del Proyecto Arando la Educación, implica metodológicamente abordar en principio el concepto de socialización como proceso, para así explicar la forma en la que un individuo se incorpora nuevamente a un grupo o colectividad del que había dejado de hacer parte<sup>4</sup>, asegurando su existencia en él y la continuidad de la realidad social misma.

---

<sup>4</sup> Acá se pretende hacer explicitar la integración del excombatiente en la sociedad civil.

## **Educación como proceso de socialización**

Desde la sociología clásica el estudio de la educación ha estado fuertemente ligado a su capacidad socializadora, y en especial a su función homogeneizadora en los individuos; siendo el paradigma Positivista encabezado por las teorizaciones de Saint Simon y Augusto Comte, a quienes se atribuye en particular, el desarrollo del sistema educativo moderno, orientado a ordenar las relaciones sociales y restaurar la cohesión de la sociedad (Brigido, 2006).

El proceso de socialización del individuo ha sido el núcleo central del desarrollo teórico desde la sociología de la educación (Brigido, 2006), en tanto responde a la dicotomía clásica individuo-sociedad de la que emerge el movimiento dual que dota de sujetos a una colectividad como garantes de su integridad y continuación, al tiempo que configura actores susceptibles de generar cambios en la estructura del grupo: de este modo, la vida social es, en tanto está compuesta por individuos socializados, a medida que resulta imperiosa la integración de estos en aras de garantizar su supervivencia en un proceso de configuración y reconfiguración hacía ambos lados (Dubet y Martucelli, 1996).

En ese sentido, es posible argumentar que el hombre se hace social en virtud de procesos que pone en marcha la sociedad con este fin; dado que el vivir en sociedad es ineludible para el desarrollo de las estructuras biológicas, psicológicas y sociales, se debe tener en cuenta que no será posible sin la presencia de personas, que en el mismo contexto, compartan los hábitos de conducta que la situación y el medio exigen. Tal cómo se plantea en el párrafo anterior, la vida social implica individuos que interactúen y desaten relaciones para configurar la sociedad, sobre una cultura que de sentido, contenido y limite dichas relaciones sociales (Brigido, 2006).

Llegado a este punto, intentar comprender la naturaleza y el funcionamiento de la socialización, obliga exponer la necesaria distinción entre ésta y los fines del proceso educativo. Dicha separación será de vital importancia para la investigación acá desarrollada, en tanto la socialización, como proceso indefinido, general, no intencional y espontaneo, que ha acompañado a los exguerrilleros a lo largo de su vida, entra en contradicción con los significados, normas, pautas y valores que les transmite el proceso educativo; sumado a que la interacción con adultos supone condiciones especiales para el desarrollo de ambos procesos.

Ahora bien, se parte por entender la socialización como el mecanismo que permite al sujeto formar parte de una comunidad, aunque ello implique clarificar que esta corresponde a cualquier interacción que se tenga con los otros desde el nacimiento en un medio geográfico, político, económico y cultural específico, así el sujeto se va estructurando a lo largo de su vida como ser social (Brigido, 2006). En otras palabras, la socialización se define como:

[...] un proceso social general, que tiene lugar cada vez que interactuamos con otros, cualquiera sea el carácter de esta interacción y el ámbito en el que tenga lugar (la familia, la escuela, el club, el colectivo, la cancha de football, etc., etc.), y se produce durante toda la vida. [...] [Obteniendo], que el principal resultado de este proceso es una cierta 'adaptación' del individuo a la vida social, es decir le permite participar activamente en ella, dentro de las márgenes aceptables pero variables, a las pautas vigentes en esa sociedad (Brigido, 2006, pág. 83).

De esta manera, es a través del proceso de socialización que se adquiere la herencia social, se aprende la cultura, y se madura socialmente al incorporar valores y metas propuestas por la sociedad en su generalidad. No obstante, dicho proceso espontáneo está indisolublemente ligado a un medio social determinado, pues serán las características (geográficas, políticas, sociales, económicas, etc.) del entorno lo que defina el tipo de aprendizajes y valores culturales que debe

introyectar el sujeto en aras de garantizar su supervivencia y adaptación al medio (Brigido, 2006).

Al nacer somos ‘arrojados’, como le gusta decir a algunos filósofos, en un medio social determinado. Este medio no es indiferente para nadie porque, de alguna manera, lo ‘marca’ a uno de manera inconfundible para toda su vida, y lo que es más importante aún, condiciona nuestras posibilidades objetivas de acceder a todo tipo de bienes sociales (educación, trabajo, ingresos, poder, prestigio, etc.) y disponer de mejores oportunidades en la sociedad (Brigido, 2006, p. 83).

Sumado a esto, el teórico Xavier Bonal (1998) expone que concebir la educación como un proceso de socialización, implica aceptar los nexos presentes entre escuela y sociedad. La primera entendida como subsistema social, y la segunda como sistema orgánico que cumple con esas funciones de socialización y diferenciación; ambas necesarias para la adquisición de unas normas sociales de comportamiento, fundamentales para integración social y el equilibrio moral de la sociedad.

### **Proceso de reintegración**

En el intento por reconstruir teóricamente desde la sociología lo que constituyen los llamados procesos de reintegración, ejecutados y direccionados específicamente para población exguerrillera, se parte por plantear que la pretensión de reincorporarse implica la introyección de nuevas pautas sociales y culturales por individuos cuyo proceso de socialización fue dado en condiciones extraordinarias y por fuera del rango normativo de la sociedad en general, lo que no permite que él se adapte plenamente como sujeto a la sociedad.

De esta manera, el proceso de reintegración requiere establecer un vínculo activo y dialéctico entre el proceso educativo y el proceso de socialización, ubicándose en el paradigma positivista como el germen de la educación con una función reguladora; dicha categoría ha de ser comprendida también a la luz de los postulados de Weber, retomados por Bourdieu desde el

estudio de la dominación, en tanto permitirá que el análisis del fenómeno se sitúe en su raíz funcionalista y logre a su vez integrar el estudio de las dinámicas de dominación generadas a partir de la ejecución de un proyecto educativo.

La labor educativa, retomada desde cualquier vertiente teórica, ha estado fuertemente ligada a la transferencia y continuación de prácticas culturales, al igual que a los procesos de poder y dominación social. La educación ha sido entonces entendida como un sistema capaz de influir en la conducta individual y social, desde la transmisión de hábitos, ideas, bienes culturales y comportamientos necesarios para garantizar la fuerza cohesiva que permite el funcionamiento de la sociedad (Brigido, 2006). Tal concepción, enlaza el sistema educativo al aparato estatal, puesto que su función será de vital importancia en la conservación del orden establecido por la clase dominante (Brigido, 2006).

Dicho vínculo entre educación y Estado, ha ubicado el fenómeno educativo dentro del estudio de la dominación<sup>5</sup> en las ciencias sociales. Sobre esto, Max Weber brinda valiosos aportes al plantear que el dominio ejercido por la escuela o el modelo educativo sobre el individuo, van más allá de los contenidos culturales, pues su influencia permea la formación de los hombres y en ese sentido, la conformación económica, política y social de la sociedad misma (Brigido, 2006).

Al concebir la educación como un aparato a través del cual el Estado ejerce dominio, Weber pone de manifiesto la relevancia del sistema educativo con un papel decisivo en la estructuración de la sociedad como todo, pues su función dentro de la misma, es ser garante legitimador del

---

<sup>5</sup> Max Weber aclara que dominar no es lo mismo que ejercer poder, pues el poder “significa la probabilidad de imponer la propia voluntad dentro de una relación social aún en contra de toda resistencia y cualquiera que sea el fundamento de esa probabilidad” (Weber, 1964, pág. 43), y la relación de dominación implica la creencia de un mandato sobre una base legítima que permite al dominado creer en el dominador (Brigido, 2006).

Estado; en consecuencia, se afianza en el sujeto el paso por el sistema educativo como requisito, sin el cual, no se está preparado para integrar la sociedad (Brigido, 2006). De este modo, el ser definido socialmente –como guerrillero, exguerrillero, o civil–, no solo marca las pautas de interacción para el individuo, sino que representa el punto nodal transversal, en este caso, entre lo educativo<sup>6</sup> y el proceso socializador.

Asimismo, el individuo a través del proceso de reintegración reconfigura su relación con los otros desde la nueva normatividad a la que se encuentra sujeto: en el caso particular de los exguerrilleros, el abandono de la vía armada<sup>7</sup>, aunque no implique necesariamente una reubicación geográfica, si conlleva un cambio en la manera de relacionarse con el mismo, por lo que requiere una sustitución de aquellos valores previos que ya no les son útiles para su desenvolvimiento en el entorno físico.

En definitiva, se puede entender desde los teóricos revisados, cuyos postulados ligan los procesos educativos a las dinámicas de dominación estatal, que la reincorporación a la vida civil revela la necesidad de legitimar el orden social ante aquellos que lo han desafiado, producto de un proceso de socialización que no ha logrado integrar los valores necesarios para que este se acomode a la vida social: por esto buscarán encauzar aquellos que se han socializado por fuera de las pautas colectivas generales para crear sujetos que puedan convivir con el orden social. Sin embargo, esto obedece a un proceso complejo, que apoyado de un modelo educativo intencionado y jerárquico, logre integrar en los sujetos pautas que le permitan comportarse en sociedad.

---

<sup>6</sup> Como programas para la reincorporación a la vida civil, sintetizados en el modelo Arando la Educación ejecutado por la Universidad Abierta y a Distancia –UNAD.

<sup>7</sup> Que trae consigo mismo unas dinámicas sociales, económicas y políticas propias necesarias para la interacción con el ambiente y el relacionamiento con los otros.

## Proceso educativo

Diferenciado de las dinámicas de socialización, según Juan Carlos Agulla (1969), la educación ha de ser entendida como un proceso especial, con metas y fines establecidos, la cual, cumple la función de formar sujetos sociales a través de la transmisión de contenidos culturales por medio de la figura del educador, pretendiendo la transformación de dicho sujeto social en vista del cumplimiento de unos objetivos, es decir, busca generar un cambio de conducta hacia una dirección determinada y previamente definida.

Agulla, [...] define la educación como un *proceso especial* de formación de la 'persona social', dado por una comunicación de contenidos culturales, de un educador a un educando (relación educativa), con vistas al logro de un objetivo o un fin determinado. El resultado de este proceso es la transformación de la 'persona social' en una dirección determinada, la que fijan los fines definidos por el sistema educativo, o los que se propone la agencia educativa de que se trate (familia, escuela, iglesia) (Brigido, 2006, p. 84).

Al respecto, Mannheim (1966) plantea que el proceso educativo no solo responde a un acto consciente y deliberado en el que una personalidad actúa e influye sobre otra, sino cuya acción estará previamente condicionada por la intención de dar forma y modificar el desarrollo del alumno. Como se puede apreciar, el proceso educativo tiene cabida en un espectro más amplio de influencia que va más allá de la mera instrucción o de la pura enseñanza (Brigido, 2006).

Ahora, sobre la relación educativa que menciona Agulla (1969), al entenderse como la materialización de la interacción entre educador y educando, se convierte en una de las precisas condiciones<sup>8</sup> para desarrollar un proceso educativo, en tanto es posible identificar y delimitar los

---

<sup>8</sup> Según Agulla (1969), para que exista un proceso educativo deben darse determinadas condiciones: Primero, se debe poder identificar y delimitar el ejercicio de los roles entre educador y educando; segundo, la relación educativa es una relación asimétrica y de poder entre alguien que sabe algo y alguien que no sabe; y por

roles de quien enseña y quien aprende; contrario a lo que sucede en el proceso de socialización, en donde la interacción de los individuos es recíproca y horizontal. No obstante, es imprescindible para el estudio de la educación como proceso, no analizar la relación educativa en abstracto, sino puesta en dialogo con el momento histórico en el que se ubica, el tipo de sociedad, la clase social, y el espacio geográfico en el que se da, pues la relación en cuestión adquiere diferente forma según las variables diferenciales y condicionantes del proceso (Brigido, 2006).

### **Pertinencia educativa**

La pertinencia educativa, eje central de la investigación acá presentada, fue construida como herramienta teórica desde dos perspectivas: en primer momento, se expone una mirada academicista de la categoría en cuestión, para articularla y complementarla; en un segundo momento, con el deber ser de las entidades educativas desde la normativa vigente bajo la cual opera.

#### **Pertinencia educativa desde la academia**

En cuanto a la pertinencia educativa no se encuentra un desarrollo teórico consolidado del concepto como categoría central, sino que se hallan múltiples contribuciones a su entendimiento desde diferentes áreas sobre los tipos de aportes que se debe hacer para lograr ser pertinentes (Correa, 2006).

En términos muy generales, Carlos Tünnermann (2006) propone una definición del ser pertinente “[...] al estar en contacto con las políticas, con el mundo del trabajo, con los demás niveles del sistema educativo, con la cultura y las culturas, con los estudiantes y profesores, con

---

último, el proceso educativo es en sí mismo un proceso institucional, en el que están manifiestas las funciones de quienes lo integran, y está orientada al logro de un conjunto de objetivos definidos (Brigido, 2006).

todos, siempre y en todas partes” (p. 7). Por la misma línea, José Dias Sobrinho (2009), argumenta que esta categoría toma sentido cuando se trabaja en conjunto con la de calidad, en tanto este último concepto está fuertemente ligado con las necesidades de la población, suponiendo en sí mismo un carácter muy concreto y situado, por lo que no es posible hablar de calidad sin pertinencia.

Así, partiendo de este planteamiento, Sobrinho hace una crítica de los modelos educativos insertos en los paradigmas neoliberales de productividad y competitividad, al aclarar que por su carácter está en conflicto y constante contradicción con la naturaleza misma de la educación: “la educación es pública en esencia y todo lo público debe estar al servicio de la gente, de la emancipación de las personas, de la construcción de ciudadanía [...] Estos son los valores que sustentan una educación de calidad, pública y pertinente” (p. 11).

Con lo anterior, Dias Sobrinho (2009) pone en tela de juicio la perspectiva a la que suelen atender los modelos educativos de los países latinoamericanos, casi siempre encaminados al fomento del desarrollo económico, desconociendo las particularidades de los contextos rurales característicos de un país como Colombia. Según este autor, se requiere que todo saber tenga un valor social, lo cual se lograría con una educación basada, fundamentalmente, en razón de unos objetivos sociales, tales como el desarrollo de las personas, “[...] la liberación personal y la construcción de una vida” (p. 13).

Por tanto, la evaluación de un modelo o proceso educativo en estos términos debe hacerse, según Sobrinho (2009), en relación a unos cuestionamientos que permitan dar cuenta de la congruencia de la educación con el contexto en el cual ésta se ubica: ¿se conoce la realidad social de la comunidad que se está formando?, ¿cuáles son las principales necesidades de la comunidad en particular?, ¿con que recursos humanos y técnicos se cuenta para hacerles frente?

Estas preguntas deben ser imprescindibles al momento de pensar en una educación pertinente, pues sirven como guía para que los actores encargados de la ejecución de proyectos o modelos se midan respecto al conocimiento que tienen de los contextos, sepan establecer las prioridades, conozcan las necesidades locales y definan en qué medida y cómo intervenir.

Por lo que se refiere a la identificación de las necesidades, tanto educativas como del medio rural en general, Jesús Núñez (2010) citando a Aguilar y Monge (2000) enumera en total cinco, las cuales a su vez son válidas para poder definir un adecuado modelo de educación rural; es decir, para este autor la educación debe atender estos pilares por medio de la aplicación curricular y su plan de estudios, a saber: 1) *los saberes denominados universales*, aquellos que son fundamentales al ser humano y le permiten entrar en socialización con otros, entre ellos se encuentran “la educación sobre los hábitos, valores, actitudes, habilidades de comunicación social y escrita y de razonamiento matemático” (p. 11); 2) *las necesidades educativas productivas*, las cuales incluyen la formación para el trabajo rural, teniendo en cuenta las particularidades del medio geográfico y lo que en éste se priorice; 3) *el servicio social*, entendido como la enseñanza para que los estudiantes identifiquen los servicios con los cuales cuentan, y cómo hacer buen uso de ellos (salud, vivienda, educación, nutrición, entre otros); 4) *organización comunitaria*, como una forma de fomentar la autogestión campesina, a fin de que las comunidades puedan “identificar los problemas y generar alternativas de solución para su propio desarrollo local” (p. 11); y como quinto y último, *la valoración cultural*, con el propósito de fomentar en los estudiantes un arraigo por su entorno y lo particular de este, los saberes y las practicas rurales, las costumbres, y el sin fin de tradiciones que forman la ruralidad.

En ese sentido, para Núñez (2010), cuando se logra cumplir a cabalidad con la aplicación de una educación rural que atienda a dichas necesidades, es porque se ha dado con el núcleo

esencial de una educación de calidad y pertinente, resumido en dos postulados: “lo que se enseña y cómo se enseña” (p. 2). Al mismo tiempo nos pone en el plano de lo que debería ser esa educación rural pertinente para las comunidades campesinas, partiendo de unas ideas o pautas, que van desde lo más general, en tanto lo legal normativo, como lo es el reconocimiento de los territorios y sus múltiples ruralidades, hasta lo más particularizado en términos de la adecuación de los tiempos académicos a los productivos; es decir, los entes educativos deberán entender que las necesidades materiales son, muchas de las veces, más apremiantes que las educativas, y así, acomoden el calendario escolar a las dinámicas económico-productivas de la región donde se ubica.

De igual modo, los currículos deben adecuarse a las realidades socioculturales, políticas organizativas de las comunidades rurales, y no al contrario, cómo parece ser que es, las comunidades adaptándose a una educación que les llega de afuera; pues no es más que la imposición de educación urbana en un medio rural, con modelos estandarizados y homogéneos (Núñez, 2010).

Por su parte, Graciela Amaya y Pedro Vicente Obando (s.f.) presentan los resultados del proceso educativo como aportes directos al desarrollo de la sociedad, apuntando que estos han de contribuir al logro de determinados objetivos sociales y económicos definidos como prioritarios y estratégicos en la mejora de la vida social. En consecuencia, señalan los autores, la pertinencia se materializa en la capacidad que tienen las instituciones educativas para formar sujetos con conciencia social, que apropiados del conocimiento adquirido, sean capaces de satisfacer las necesidades específicas de su comunidad; “[...] en sentido ideal sería la correspondencia entre la misión institucional y lo que la sociedad requiere” (Correa, 2006, p. 45).

De la línea argumentativa sugerida por Amaya y Obando (s.f.), se debe resaltar que ambos académicos trabajan sobre la solvencia de las necesidades económicas en la sociedad, y su dependencia en gran medida, del nivel de calidad y pertinencia educativa que se tenga. Partiendo de esta perspectiva, se ha asociado la educación directamente con las posibilidades de desarrollo y mejora de las condiciones de vida de las poblaciones; de ahí, aspectos como la calidad y la cobertura educativa cobran una fuerte relevancia en la formulación de los planes de desarrollo para el país, esperando que su fomento repercuta directamente en la capacidad para enfrentar los retos económicos, sociales y políticos demandados por el neoliberalismo. Así, la educación se concibe como una estrategia que facilitará el cumplimiento de las pautas que han marcado distintas organizaciones a nivel mundial, entre ellas la OCDE, el BM y el FMI para el desarrollo y el crecimiento económico.

### **Relación educación y desarrollo**

Si bien definir concretamente la categoría de pertinencia es una difícil tarea en la medida que su uso se extiende a diferentes áreas y suscita entre la bibliografía encontrada posiciones variadas y disímiles, la relación bidireccional entre educación y desarrollo parece ser un punto común entre varios teóricos (Amaya, y Obando, s.f.; Orozco, 2003; Correa, 2006); relación sobre la cual se juzga, la mayoría de las veces, la conveniencia de los modelos y políticas educativas impulsadas por el MEN y los respectivos gobiernos de turno.

Así pues, la pertinencia social y académica de la educación se presenta ligada a la respuesta oportuna que dan los procesos educativos a los retos impuestos por contextos y situaciones particulares, obedeciendo a dinámicas sociales, económicas y culturales diferenciadas, exigidas por las instituciones prestadoras del servicio una asistencia singular en consonancia con las necesidades de cada comunidad.

En América Latina, el aumento paulatino de las brechas de acceso a la educación y la desigualdad de oportunidades laborales y de ascenso social, marcan una de los principales problemáticas señaladas desde diferentes enfoques sobre el concepto de desarrollo (Correa, 2006). Como respuesta a esto, para el contexto rural en particular, se formulan una serie de programas de formación flexible, como educación informal y formal a distancia, que solventen la accesibilidad y potencien la capacidad de innovación e investigación necesarias en el sector productivo e industrial. “En ese ámbito el papel de la educación en las últimas décadas ha estado enfocado a incrementar los niveles de cobertura y formar personas para atender los mercados laborales” (Correa, 2006, p. 55).

Sin embargo, tal como señala la autora Lina Correa (2006), a pesar del aumento del número de instituciones y programas educativos enfocados en cerrar las brechas de desigualdad y pobreza, esto no ha tenido real efecto sobre los porcentajes de cobertura, acceso, calidad y permanencia en el sistema educativo. “Tampoco se ha logrado una articulación real entre la oferta [...] y lo que el mercado laboral demanda, registrándose un divorcio de la educación y el sector productivo” (Correa, 2006, p. 55)

Así pues, se señala que, ser pertinente en correspondencia con el mundo laboral implica el desarrollo de una oferta que logre adaptarse constantemente a las circunstancias contractuales; tales como, la informalización de las relaciones laborales, el aumento de los mínimos educativos exigidos para ocupar cargos, la inserción de la mujer en el sector productivo, y la poca estabilidad laboral, entre otros (Correa, 2006).

Sumado a esto, Correa (2006) basada en los postulados de Amartya Sen, apunta que en la aplicación práctica del concepto de pertinencia, se debe tener en cuenta dos tipos de libertad: en principio la libertad del acceso a servicios económicos, entendidos como la capacidad de

participar en el sector comercial y productivo; y como segunda libertad, la posibilidad de obtener oportunidades sociales que garanticen el buen vivir y la calidad de vida, como aspecto fundamental en el individuo, ambas relacionadas estrechamente con la educación como garante de igualdad y equidad.

Conviene subrayar, que si bien la relación entre desarrollo y educación ha estado basada en objetivos económicos y sociales concretos, ha venido cobrando relevancia la producción de bienes culturales a partir de procesos educativos que potencien la investigación y los principios de ciudadanía en las comunidades (Correa, 2006). Al respecto se planteará, que las instituciones educativas serán pertinentes si contribuyen al desarrollo local y regional del contexto en la cual se encuentran asentadas, al perfilar estudiantes con conocimientos, habilidades y competencias académicas que les posibilite comprender y modificar su entorno.

Sobre las acciones encaminadas a vincular efectivamente la pertinencia educativa con el desarrollo regional, la docencia ha de ser un aspecto priorizado, pues teniendo en cuenta la heterogeneidad regional y sus dinámicas particulares, el Estado debe garantizar docentes capacitados que en un trabajo conjunto con las comunidades logren definir las áreas de trabajo y los campos de acción sobre los que se centrará el proceso educativo a llevar a cabo (Correa, 2006).

En efecto, la educación contribuye entonces al desarrollo material en cuanto se convierte en la herramienta para consolidar las bases sobre las que la sociedad ha de promover una cultura pluralista, solidaria y responsable, atravesada por el fomento de lo científico y técnico en el fortalecimiento de los ámbitos prácticos y morales (Correa, 2006). “Si el conocimiento produce progreso social y justicia con equidad, la educación halla su más alto nivel de pertinencia” (Correa, 2006, p. 63).

## **Pertinencia educativa desde lo normativo**

Allí donde no hay conciencia de los derechos humanos, donde se cree que son meras formulaciones retóricas que el poder puede acomodar a su antojo, allí donde no existe una verdadera cultura de los derechos, las mujeres y los hombres están desvalidos e inermes frente a la injusticia y al atropello (Defensoría del Pueblo, 2003, p. 6).

En primer lugar, lo que desarrolla el MEN respecto al tema de la pertinencia educativa, en el plano del deber ser, atiende a lo planteado por autores como Sobrinho (2009) y Núñez (2010); en ese sentido, el Plan Decenal de Educación (2016-2026) propone entender esta categoría como “la congruencia entre el proyecto educativo nacional con las necesidades sociales y la diversidad cultural de los estudiantes y su entorno” (p. 25). Para lo cual, el sector educativo del país se ha centrado en “el mejoramiento de las prácticas en el aula y el fortalecimiento de currículo en los establecimientos educativos, generando así modelos inclusivos en los diferentes niveles de educación” (p. 25). Para avanzar en la pertinencia educativa se deberá:

Garantizar la inclusión de todos y todas a través de la flexibilización curricular con enfoque pluralista y diferencial, acorde con las realidades presentes en las comunidades locales, las necesidades y oportunidades que en el tiempo se puedan presentar en los territorios, y talentos y capacidades de los estudiantes (Plan Decenal de Educación 2016-2026, p. 44).

Bajo la misma línea, la educación en Colombia, reglamentada bajo la Ley 115 de 1994 se decreta como derecho constitucional y se define como “un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (Ley 115 de 1994, Artículo 1º). Al igual que la educación rural, amparada bajo la misma ley y especificada en el capítulo cuarto como una “[...] educación campesina y rural, formal, no formal e informal, con sujeción a los planes de desarrollo respectivos” (Ley 115 de 1994, Artículo 4º).

Tal como queda consignado en la constitución de 1991, la educación como derecho humano está constituido por un núcleo esencial no negociable, reductible o sujeto a las dinámicas políticas coyunturales (Corte constitucional, sentencia T -944 de 2000), asumiendo que “la regulación del ejercicio del derecho a la educación, por el Estado y las instituciones académicas encargadas de su prestación, debe ser respetuosa de ciertos parámetros mínimos no transables y objeto de protección constitucional e internacional” (Defensoría del Pueblo, 2003, p. 27).

Dicho núcleo irreductible, con base en las reglas de la jurisprudencia establecidas en el máximo tribunal constitucional, está compuesto por cuatro elementos indispensables: **la disponibilidad, el acceso, la calidad y la permanencia en el sistema educativo**; la materialización efectiva del derecho a la educación supondrá el respeto de todo su núcleo esencial, puesto que “no tiene sentido garantizar la calidad del servicio educativo si no se protege igualmente el acceso y la permanencia de los ciudadanos en el sistema”(Defensoría del Pueblo, 2003, p. 27)

**El derecho a la disponibilidad del sistema educativo**, faculta a las personas a exigir que existan suficientes instituciones y cupos para que el interesado en acceder al sistema pueda hacerlo cuando quiera, se obliga por consiguiente al estado satisfacer la demanda del servicio a través de instituciones educativas adecuadas (Defensoría del Pueblo, 2003). Así pues, la disponibilidad de la oferta pública se verá materializada en la eficacia de un sistema público de educación que vele por la existencia y mantenimiento de infraestructura y una planta de docentes mínimos para lograr una cobertura básica nacional (Defensoría del Pueblo, 2003).

Así, en conformidad con lo establecido en la Constitución y los tratados internacionales que vinculan a Colombia<sup>9</sup>, unas de las obligaciones<sup>10</sup> de asequibilidad que debe cumplir el estado son:

1. *Garantizar el cubrimiento adecuado del servicio educativo* (Constitución Política, artículo 67). Esta obligación se satisface, entre otras medidas, a través de la correcta dotación de los elementos de infraestructura y similares necesarios para asegurar la prestación del servicio, al igual que el aprovisionamiento de una planta docente adecuada y la promoción constante de la calidad educativa (Defensoría del Pueblo, 2003, p. 32)

2. *Velar por la prestación eficiente y continua del servicio de educación* (Constitución Política, artículo 365). En este punto se decreta que el estado debe cumplir eficazmente con trámites necesarios para dar inicio a los procesos educativos, al igual que debe dar un buen uso a los recursos destinados para tal sector, “[...] de manera que la dignidad de los alumnos y docentes no esté afectada por desidia o negligencia administrativa ni por trámites burocráticos innecesarios” (Corte Constitucional, sentencia T -516 de 1996, citada en Defensoría del Pueblo, 2003, p. 33). Sobre la base de la prestación eficiente y continua del servicio educativo, la sentencia de T -467 de 1994 de la Corte Constitucional plantea además, que la suspensión del mismo solo puede ser de carácter excepcional y con razones de peso que justifiquen su falta.

---

<sup>9</sup> En el ámbito de la Normativa Internacional, y respecto del derecho a la educación, entre los instrumentos internacionales vinculantes a Colombia, están: el Pacto de San José que crea el Sistema Interamericano de Derechos Humanos, el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, Declaración Americana de Derechos y Deberes del Hombre, y la Convención Americana sobre los Derechos Humanos, entre otros.

<sup>10</sup> “Cada uno de los elementos que integran el núcleo esencial del derecho a la educación impone al Estado obligaciones inmediatamente exigibles, entendiéndose que este tiene claras obligaciones de desarrollo progresivo en materia educativa” (Defensoría del Pueblo, 2003, p. 28).

**El derecho de acceso al sistema educativo**, plantea que sin discriminación alguna, todas las personas tienen derecho a acceder a educación pública gratuita en los niveles básicos de enseñanza. Partiendo de que el estado ha garantizado ya la disponibilidad del sistema educativo, “el derecho de acceso se concreta en el derecho individual a disponer de un cupo en las entidades públicas que prestan el servicio educativo” (Defensoría del Pueblo, 2003, p. 37).

Estrictamente ligado a los dos anteriores, **el derecho a la permanencia en el sistema educativo**, consiste en que los estudiantes matriculados en un establecimiento educativo tienen el derecho a permanecer allí, en aras de conservar su ambiente de estudios y vínculos emocionales o afectivos desarrollados en el mismo (Defensoría del Pueblo, 2003).

Sobre este derecho, tanto el estado como los establecimientos educativos que prestan el servicio, tienen la obligación de “[...] garantizar la adaptabilidad del proceso educativo a las condiciones y necesidades del educando” (Defensoría del Pueblo, 2003, p. 42), lo que implica que, por el respeto al pluralismo y diferencia, no son los educandos quienes deben adecuarse a las instituciones, sino que estas deben revisar continuamente el contenido de los procesos educativos, velando por la satisfacción de las necesidades especiales y diferenciadas de los estudiantes.

Por último dentro del núcleo esencial e irreductible que compone el derecho a la educación, se encuentra **el derecho a recibir una educación de calidad**, en el cual se define desde la Corte Constitucional que los estudiantes deben recibir una educación apropiada con todos los elementos y técnicas de calidad requeridos para alcanzar sus fines, sin que sus condiciones personales o socioculturales sean obstáculo (Defensoría del Pueblo, 2003).

Tampoco debe soslayarse que corresponde al Estado velar por la calidad de la educación impartida en el territorio nacional. La sentencia T-433 de 1997 estableció que una formación

integral de calidad “solo se logra a través de metodologías y procesos pedagógicos sólidamente fundamentados en la teoría y la práctica, dirigidos y orientados por docentes especialistas en las distintas áreas, que con dedicación y profesionalismo conduzcan el proceso formativo de sus alumnos” (Defensoría del Pueblo, 2003, p. 44).

La calidad, dentro de la jurisprudencia constitucional, se concreta en la idoneidad y ética del docente a cargo, al igual que se liga intrínsecamente con las condiciones ambientales y de salubridad del entorno educativo. Por esto, dicho derecho al igual que los otros, implica unas obligaciones para el estado y las entidades encargadas del proceso de aprendizaje; en este caso ambos deben cumplir con unos mínimos que garanticen la mejora progresiva de los estándares docentes, siendo este el enlace principal dentro del derecho a la calidad (Defensoría del Pueblo, 2003).

### **El derecho a la educación como garante de igualdad**

La educación, ha sido catalogada por el Constituyente como un servicio público de suma importancia para la población en general; esto obedece al derecho de todas las personas a ser educadas, obligando al estado a prestar un servicio de calidad y continuo. Así, el estado como garante de la prestación del mismo, aunque delegue a entidades particulares, debe velar por el cumplimiento de unos requisitos mínimos, tales como: el cumplimiento de los principios básicos de eficiencia, continuidad y calidad; la satisfacción del interés general de la sociedad; y la prestación de un servicio que garantice la condición de igualdad (Defensoría del Pueblo, 2003).

Dicha condición de igualdad está, en algunos casos, estrechamente ligada a la prestación del servicio educativo en las comunidades. Así pues, en caso de conexidad con el derecho a la igualdad “[...] se impone al Estado la obligación correlativa de garantizar accesibilidad al servicio educativo, esto es, proveer las condiciones requeridas para materializar el derecho de

todos los ciudadanos a acceder a la educación en igualdad de oportunidades y sin ningún tipo de discriminación” (Defensoría del Pueblo, 2003, p. 37).

Sobre el núcleo esencial del derecho a la educación, es pertinente mencionar, que estos solo adoptan el carácter de derecho fundamental en el caso de los niños; mientras que, la disponibilidad, el acceso, la permanencia y calidad se garantiza de manera 'menos estricta' en cuanto a los estudiantes mayores de edad.

Por ejemplo, el derecho a la permanencia en los niños implica “[...] la prohibición de ser expulsados durante el año escolar [...] incluso si se han cometido faltas académicas graves” (Defensoría del Pueblo, 2003, p. 39). Mientras que para los mayores de edad, se puede dar la suspensión de la prestación del servicio si este ha incurrido en faltas disciplinarias o académicas, siempre y cuando, se respete el debido proceso o dicha suspensión no vulnere otro derecho fundamental. “El derecho a la permanencia educativa, en el caso de los mayores de 18 años, se encuentra limitado en un grado mucho mayor por el incumplimiento de requisitos académicos, disciplinarios o económicos” (Defensoría del Pueblo, 2003, p. 41).

Sin embargo, el derecho a la permanencia en el sistema debe primar sin importar la edad o el nivel educativo de cualquier ciudadano, pues la suspensión no justificada del servicio que impide el desarrollo del estudiante en su entorno de estudios, no solo vulnera la igualdad, sino que imposibilita, en la misma medida, el desarrollo de la personalidad y de la libre expresión, como derechos protegidos por el artículo 13 de la Carta Constitucional (Defensoría del Pueblo, 2003, p. 41).

De la misma manera, en el derecho de acceso al sistema educativo para el caso de los adultos, este tampoco adquiere el carácter de derecho fundamental, lo que invalida, en la mayoría de los casos, los procesos de reclamación sobre su prestación directa e inmediata, salvo que, la

negación de este derecho se relacione o viole la igualdad de los educados: de modo que, en el momento en que el incumplimiento al primero, vulnere el derecho a la igualdad por conexidad con este, el derecho a la educación adquiere como consecuencia naturaleza de derecho fundamental.

De este modo, si bien la normativa para la educación para los adultos está menos especificada y con menos rigurosidades de cumplimiento, podrá apelarse a este como derecho fundamental siempre y cuando el desconocimiento a la educación, y el incumplimiento de las características o del núcleo esencial del mismo, derive en la violación al derecho de la igualdad otorgando un trato discriminatorio a una comunidad con relación a su derecho de acceder y permanecer en sistema educativo (Defensoría del Pueblo, 2003, p. 29).

Así pues, apelando a la importancia de la igualdad y de la educación como derechos constitucionales y humanos, tal como queda consignado en la Constitución de 1991, estos son pilares fundamentales en la construcción de un estado social de derecho, en tanto este solo puede erigirse bajo las plenas garantías de acceso a un sistema de formación personal, social y cultural, que permita a su vez “[...] acceder al conocimiento, la ciencia, la técnica y los valores de la cultura y que, en última instancia, las dignifique como seres humanos, potenciando así el ejercicio de sus demás derechos fundamentales y permitiendo su participación plena en la vida pública y privada” (Defensoría del Pueblo, 2003, p. 26).

Por último, la protección y respeto del derecho a la igualdad a la par que se vela por el cumplimiento del derecho a la educación, asigna a los educandos, como uno de los principales participantes del proceso educativo, el poder de exigir que dicho proceso se lleve a cabo “[...] en un medio apto para propiciar su formación y desarrollo integral, así como el pleno ejercicio de sus derechos y libertades fundamentales” (Defensoría del Pueblo, 2003, p. 48); lo que, en suma, no

solo alude al núcleo esencial del derecho a la educación, sino que implica directamente el respeto por los derechos del entorno y de la comunidad específica en que se desenvuelve el educando.

### **Pilares para analizar la pertinencia**

Tal como se desarrolla en los párrafos anteriores, la pertinencia, tanto desde la academia como desde lo legal constitutivo, surge al hablar de disponibilidad, acceso, calidad y permanencia, como atributos interrelacionados entre sí en el proceso educativo. Sin embargo, dicho proceso no obedece únicamente a intereses característicos de las instituciones educativas, tales como la conservación, ampliación y divulgación del saber; sino que, por el contrario se encuentra estrechamente vinculado a la función social que desarrolla la educación dentro de la sociedad (Correa, 2006).

Si bien, definir o delimitar la función social de la educación exige un proceso de disertación mucho mayor a la investigación acá presentada, se toma por esencial desde una dimensión práctica de la pertinencia (Correa, 2006), que el saber sea puesto al servicio de la sociedad: siendo esto, que la producción de conocimiento como parte de la existencia humana corresponda y obedezca a las necesidades que esta misma presenta. Con esto no se pretende disminuir la naturaleza de las instituciones educativas, quienes poseen la libertad de enseñanza y cátedra como derecho (Defensoría del Pueblo, 2003), pero sí se busca hacer énfasis, en que tal autonomía debe incluir la responsabilidad de los resultados del proceso que se lleva a cabo y la conveniencia de los mismos puestos en contexto.

En ese sentido, partiendo de una premisa común sobre la relación entre sociedad y educación atravesada por lo que se juzga como pertinente, se pretende a continuación conceptualizar la categoría de pertinencia educativa a partir de un compilado de pilares básicos; en otros términos,

definirla partiendo de unos mínimos que hacen posible su entendimiento, y a la vez guíen el análisis del proyecto educativo en cuestión.

A continuación, se proponen entonces los pilares o mínimos desde los cuales puede partirse para hacer un análisis eficiente de los procesos educativos, especialmente en contextos rurales. Estos pilares son producto de las lecturas realizadas a los autores ya expuestos; así como de la revisión de textos resultado de los Congresos de Educación rural, llevados a cabo por varias corporaciones educativas presentes en el país, agrupadas en Corporación Nacional para la Educación Rural –COREDUCAR, y consignado en el Manifiesto Final Memoria Y Conclusiones IV Congreso Nacional De Educación Rural (2016).

Un modelo, proyecto o proceso educativo rural en razón de la pertinencia, deberá:

- Fomentar la articulación del componente académico con las actividades prácticas; es decir, relación dialéctica entre teoría y práctica: en contraposición a los conocimientos abstractos, fragmentados y desvinculados de la vida y el trabajo.
- Ser construido desde, para y con las comunidades, atendiendo sus necesidades y posibilidades en virtud del contexto: “(...) Se trata de impulsar una educación que contemple, por lo menos, los siguientes criterios: la educación con el territorio, la educación desde el territorio y la educación para el territorio” (p. 25).
- Generar procesos de arraigo al territorio, para así forjar la identidad, la pertenencia y el desarrollo comunitario: “(...) para desencadenar la participación en cada localidad, vereda o comunidad, en los espacios de planeación y toma de decisiones sobre la vida personal y el futuro de sus territorios” (p. 39). Es decir que, los proyectos educativos

deben generar proyectos económicos que se conviertan en proyectos de vida de familias y comunidades, sostenible en el tiempo y espacio.

- Permitir el dialogo de saberes: valorar los a saberes propios de las comunidades, y transmitirlos entre generaciones que estén en proceso de formación.
- Ser incluyente, flexible, democrático, y garantizar la participación: atender las realidades socioculturales de las comunidades y los territorios, y que sean los entes encargados de la educación quienes se adapten a ello, y no al contrario; esto incluye también la adaptación a los tiempos y escenarios de las múltiples ruralidades, como también la participación de las comunidades en la construcción de sus currículos.
- Contar con docentes capacitados en educación rural: “(...) el educador como científico social, conocedor de los contextos, y capaz de relacionar con ellos la práctica educativa” (Dias, Sobrinho, 2009, p. 12).

Además, teniendo en cuenta que el proyecto que se va a evaluar, más allá de ser para lo rural, tiene también la particularidad de ser para exguerrilleros farianos, la pertinencia se analiza en términos de que sea una educación para desaprender la guerra, fomentando otras formas de vida en el camino de la paz y la reintegración.

### 3. En la búsqueda de paz

#### **Posconflicto: Contexto proceso de desmovilización**

En Colombia, la búsqueda de la paz se ha convertido, en los últimos 8 años de gobierno, en la preocupación principal de los sectores políticos, privados, públicos y académicos, haciendo un fuerte llamado de solidaridad y reconciliación a toda la sociedad civil. Así, posterior a cuatro años de diálogos en la Habana entre el Gobierno colombiano y la guerrilla de las FARC –EP, la firma del Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto entre ambas partes representó la respuesta al eco generado por el clamor social.

De esta manera, se instaura la construcción de paz como el eje que da forma a los seis puntos consignados en el Acuerdo Final<sup>11</sup>, entendiendo que para dicho cometido, los esfuerzos en el posconflicto han de superar el proceso de desmovilización, desarme y reintegración de los exguerrilleros, prestando mayor atención a la población vulnerable, aportando a la construcción de memoria a partir de la búsqueda de la verdad y justicia transnacional, además de “[...] la prevención de la violencia y el crimen, la reforma de las Fuerzas Armadas y de Policía, la reconstrucción y el desarrollo económico, la estabilización política y la participación del sector privado, la sociedad civil y la comunidad internacional en todos ellos (Galtung, 1975; Boutros-

---

11 1) “Reforma Rural Integral”, enfocado al cambio estructural del campo colombiano, creando condiciones favorables que permitan a la población rural y campesina el acceso equitativo a la tierra, y la posibilidad de llevar una vida digna sin salir del campo; 2) “Participación política: apertura democrática para construir La paz”, ello implica aceptar y dar cabida a los nuevos actores en la vida democrática, con miras al fortalecimiento del pluralismo y el debate tolerante; 3) “Cese al Fuego y de Hostilidades Bilateral y Definitivo y la Dejación de las Armas”, es decir, la terminación de forma definitiva, y en general, a las hostilidades entre la fuerza pública y las FARC-EP; este punto contiene también todo lo concerniente a la reincorporación de los excombatientes a la vida civil; 4) “Solución al Problema de las Drogas Ilícitas”; 5) contiene el acuerdo sobre “Víctimas”, y por último, el punto 6 “Mecanismos de implementación y verificación” (Alto Comisionado para la Paz, 2016).

Ghali, 1992; Chetail, 2009; Rettberg, 2003 y 2012. Citados por Cortés, enero-junio, 2016, p. 131).

El posconflicto debe entonces entenderse como la etapa siguiente a la superación –total o parcial– de los conflictos armados (Cortés, enero-junio, 2016, p. 131), que en la mayoría de casos, da inicio con la ejecución de los protocolos de Desarme, Desmovilización y Reincorporación –DDR coordinados y supervisados bajo los lineamientos de la ONU (IEGAP, 2013). En Colombia, el camino hacia la implementación del proceso de paz empieza con la llegada y concentración de aproximadamente 6.900 miembros de la guerrilla en diecinueve ZVTN y siete PTN, distribuidos en 14 departamentos de Colombia (BBC, febrero, 2017).

Según lo pactado, la concentración de los exguerrilleros en las ZVTN no solo inició los protocolos de entrega de armas a la ONU, sino que además abrió paso a una serie de capacitaciones que proporcionaron las herramientas necesarias a los farianos para su ingreso al mundo laboral (BBC, febrero, 2017). Así, haciendo énfasis sobre el rol que asume el sector educativo en el posconflicto, y particularmente en el proceso de reintegración de los desmovilizados, se plantea desde el Gobierno Nacional que la educación es un factor crucial “[...] para desarrollar una cultura de paz y reconciliación en Colombia” (Martínez, Ramírez, y Pertuz, 2015, p. 2).

Por esto, desde el 2003 con el Programa de Reintegración a la Vida Civil y en el 2008 con la Política Nacional de la Reintegración Social y Económica, se garantiza a los desmovilizados el acceso a la educación primaria, secundaria y media y un estímulo económico para la educación superior y la formación de trabajo, incluyendo formación complementaria como: cursos cortos; programas para técnico laboral por competencias; programas en niveles de operario, auxiliar; y

programas en niveles técnicos, tecnólogo o profesional (Agencia Colombiana para la Reintegración –ACR, 2015. Citado por Martínez, Ramírez, y Pertuz, 2015).

Sin embargo, es menester tener en cuenta que la ejecución de estos programas educativos no tenía contemplado estrategias diferenciadas para la reintegración en zonas rurales y urbanas (Martínez, Ramírez, y Pertuz, 2015); asunto que da un importante viraje en el proceso de desmovilización de las FARC –EP, en tanto el Acuerdo Final adopta un enfoque territorial<sup>12</sup> en aras de reconocer las particularidades de cada comunidad y procurar una implementación que logre integrar de forma activa la participación de la ciudadanía (Alto Comisionado para la Paz, 2016); marcando además una ruta de acción para la reintegración al hacer énfasis en el sector rural y consolidarse en un intento por transformar las relaciones económicas, políticas, sociales y culturales del campo colombiano.

La RRI, como el primer punto del Acuerdo Final, “[...] sienta las bases para la transformación estructural del campo, crea condiciones de bienestar para la población rural –hombres y mujeres– y de esa manera contribuye a la construcción de una paz estable y duradera” (Alto Comisionado para la Paz, 2016, p. 10), plantea además que dicha transformación deberá adoptar medidas para impulsar el apropiado uso de la tierra de acuerdo con su vocación, promoviendo la formalización, restitución y distribución equitativa de la misma, garantizando el acceso democrático a la propiedad al favorecer la desconcentración de la tierra obedeciendo a su función social (Alto Comisionado para la Paz, 2016). Como ruta para lograr tal cometido, se establecen Planes Nacionales para la RRI financiados por el Estado, encargados del

---

<sup>12</sup> “El enfoque territorial del Acuerdo supone reconocer y tener en cuenta las necesidades, características y particularidades económicas, culturales y sociales de los territorios y las comunidades, garantizando la sostenibilidad socio-ambiental; y procurar implementar las diferentes medidas de manera integral y coordinada, con la participación activa de la ciudadanía. La implementación se dará desde las regiones y territorios y con la participación de las autoridades territoriales y los diferentes sectores de la sociedad” (Alto Comisionado para la Paz, 2016, p.6).

aseguramiento del acceso a los bienes y servicios públicos de la población, tales como educación, salud, recreación, infraestructura, alimentación, entre otros (MEN, 2017).

Bajo la premisa de que el aumento de cobertura y calidad educativa en los sectores más vulnerables es un paso esencial para cerrar las brechas urbano–rurales y avanzar en temas de pobreza y desigualdad, el Gobierno Nacional en conjunto con el MEN plantea, dentro de las líneas de acción establecidas<sup>13</sup> para el periodo de posconflicto, el PEER, el cual condensa los puntos a desarrollar en respuesta a los retos que establece sobre la educación el Acuerdo Final (MEN, 2017).

El plan en mención responde a unos desafíos diversos y complejos en el sector rural como, por ejemplo: las características internas de los establecimientos educativos rurales de las zonas urbanas; el estado deficiente de la infraestructura; el contenido de los programas educativos en zonas rurales no siempre responden a las dinámicas regionales, sociales y culturales; la dispersión de la oferta educativa; la baja oferta de educadores cualificados para que puedan ofrecer un servicio educativo contextualizado; y la baja capacidad administrativa del sector.

Aunado a lo anterior, el sector rural enfrenta otros desafíos contextuales, tales como una geografía difícil, una población dispersa y un conflicto armado, que afecta no solo por el hecho que alguno grupos armados aún no se han desmovilizado sino, además, porque el sistema debe enfrentar las secuelas de una guerra de 52 años (MEN, 2017, p. 7).

Así, en un trabajo mancomunado entre el MEN y la ART<sup>14</sup>, se pretenderá que el PEER atienda y actúe específicamente sobre las necesidades educativas de poblaciones fuertemente afectadas por el conflicto armado, visibilizando e incluyendo dentro de las agendas de desarrollo nacional la importancia del apoyo y acompañamiento a los sectores productivos en lo rural “[...] sin cuya producción y vitalidad las zonas predominantemente urbanas no podrían desarrollarse y mejorar sus condiciones de vida” (MEN, 2012, p.8). Asimismo, el PEER dentro del denominado

---

<sup>13</sup> Dentro de estas la ejecución de los Planes Nacionales para la Reforma Integral, haciendo mención específica a lo que abarca el primer punto del Acuerdo Final.

<sup>14</sup> Entidad encargada de la validación territorial del PEER (MEN, 2017)

posconflicto se entenderá como un instrumento para crear condiciones transformadoras en el campo colombiano (MEN, 2017), en la medida que los programas de promoción para la educación rural garanticen la atención integral a la primera infancia, la cobertura, calidad y pertinencia de la educación en la búsqueda por erradicar el analfabetismo; como también la permanencia productiva de los jóvenes en el campo (Alto Comisionado para la Paz, 2016).

Sobre la necesidad de dicho Plan Especial en el contexto colombiano, el MEN (2017) argumenta que la inversión en los niveles educativos impacta de manera indirecta sobre factores como la criminalidad, toda vez que, el aumento de la escolaridad posibilita el acceso de los jóvenes a oportunidades ‘legales’ mucho mayores y mejor remuneradas, reduciendo la vinculación de este grupo poblacional a actividades delictivas o grupos armados. Bajo este planteamiento, es necesario destinar recursos para una educación de calidad, pues si lo que se pretende es evitar que los adolescentes ingresen a la criminalidad, será menester “[...] mejorar la tasa de rentabilidad en las zonas rurales, ya que, actualmente, estudiar en [este contexto] no es tan beneficioso en términos económicos” (MEN, 2017, p. 12).

Por otro lado, y a pesar de que el Acuerdo plantee la implementación de un PEER en el que se potencien modelos educativos “[...] adaptados a las necesidades de los territorios y que permita bajar los niveles de deserción en los niveles de transición, primaria, secundaria y media, mientras, conjuntamente, se elevan los estándares de calidad educativa en los mismos niveles educativos” (MEN, 2017), este Plan Especial aún permanece en estado de borrador y no cuenta con ningún tipo de financiación para su ejecución (Semana, febrero, 2018). Esto aunado a las denuncias de los excombatientes sobre el incumplimiento de lo pactado en la Habana por parte del Gobierno Nacional.

De esta manera, el Acuerdo del Paz que se ganó el reconocimiento de la comunidad internacional por lograr integrar diversos sectores en su construcción, hoy parece quedar reducido a un acuerdo de desarme y desmovilización, en el que tras un borrón y cuenta nueva se dejan de lado la reivindicación de los derechos, la lucha de las víctimas por la verdad, la pregunta por las causas del histórico conflicto armado, y por ende las garantías de no repetición. De nuevo, el diseño institucional cierra las posibilidades para un acceso democrático al poder a través del diálogo y la participación, lo que sin lugar a dudas ha traído como consecuencia la proliferación de nuevas formas de violencia (Cortés, enero-junio, 2016).

A continuación, se detallará la experiencia particular de la comunidad fariana en la vereda San José de León de Mutatá Antioquia, quienes tras dejar el ETCR de Gallo en el municipio de Tierralta-Córdoba por cuestiones legales que les impedía intervenir los suelos para consolidar proyectos productivos, y por ende subsistir en el espacio, han logrado sobreponerse construyendo una sólida experiencia comunitaria, a la cual se han sumado con su apoyo diversas organizaciones y entidades tanto desde lo económico como desde lo educativo para aportar a la consolidación y permanencia de la comunidad en este espacio autogestionado.

### **Llegada al ETCR de Gallo en Tierralta-Córdoba: transitando el camino de la paz**

La vereda Gallo, zona rural del municipio de Tierralta en el departamento de Córdoba, fue dispuesta mediante el Decreto 2024 de 2016 como uno de los siete Puntos Transitorios de Normalización —PTN, para llevar a cabo el proceso de desarme, tránsito a la legalidad y preparación para la reincorporación de los integrantes y estructuras acogidas en el Acuerdo Final entre el gobierno y la que fue la guerrilla más antigua del país: las FARC —EP (Oficina del Alto Comisionado para la Paz, 2016).

A esta zona, la cual denominaron PTN “Ferney Martínez”, ubicada a 40 minutos del casco urbano de Tierralta y luego a otros 45 minutos en lancha desde el corregimiento de Puerto Frasquillo, en la represa de Urrá, llegaron a asentarse tras el denominado día D<sup>15</sup>, alrededor de 120 farianos pertenecientes al frente 58, encabezado por su entonces comandante Jóverman Sánchez Arroyave, más conocido con el alias de “Manteco” o su nombre de guerra “Rubén”.

Los miembros de dicho frente habían militado por años en Tierralta y sus alrededores, específicamente en municipios con alguna jurisdicción sobre el Nudo del Paramillo; una zona compleja de por sí por su ubicación geográfica que durante décadas ha sido corredor de movilidad de grupos armados y sus actividades ilegales entre la Costa Caribe, El Bajo Cauca, Norte y Urabá antioqueño. Por esto, no significó para ellos mayor sorpresa el que al llegar al Punto ya dispuesto para su desarme, que en parte también fue elegido por ellos, se encontraran con una vereda de difícil acceso, con escasos servicios públicos y una infraestructura que dificultaría la acomodación y permanencia de los excombatientes en campo.

Tal como fue expuesto por La Defensoría del Pueblo en su informe del mes de agosto de 2017 cuando ya estos PTN pasaron a ser ETCR, particularmente el Espacio de Gallo, se encontraba para ese año en un 60% de avance en cuanto a la adecuación física para la reincorporación, posicionándolo como el quinto Espacio con mayor déficit en infraestructura y dotación de servicios, así lo dejaron registrado:

60%: No se ha terminado la construcción y dotación del Puesto de Salud, la Guardería, la Biblioteca, las baterías sanitarias. [...] 60%: Con respecto a las viviendas se había dispuesto la construcción de 25 viviendas para parejas y 8 módulos para 10 personas, pero solo se construyeron 20 [...] Vías en pésimo estado, demoras en la construcción de los espacios, tiene

---

<sup>15</sup> Se denominó día D al momento en el cual entraría en vigor lo establecido dentro del Acuerdo Final; es decir, el comienzo de la implementación, que como fecha tuvo el 01 de diciembre de 2016 (Alto Comisionado Para La Paz, 2016).

Planta de Tratamiento de Aguas Residuales –PTAR pero en una zona inundable. No cuenta con los servicios públicos de energía, telefonía e internet. El área de salud no está completa (Información tomada de cuadro de seguimiento de Avances de Adecuación ETCR para ETCR de Gallo Tierralta, Córdoba. Defensoría del pueblo de Colombia, 2017, p. 38).

A las precarias condiciones de infraestructura se le sumaba el hecho de que el municipio de Tierralta es categorizado por parte del Ministerio de Defensa como un municipio de alta complejidad en cuanto a seguridad; la presencia constante de las Autodefensas Gaitanistas de Colombia –AGC, y los enfrentamientos con otros grupos armados por la disputa del territorio en razón de las economías ilícitas que allí tienen lugar, había generado un ambiente de zozobra en las comunidades y en los farianos allí asentados, quienes manifestaron en su momento la sensación de riesgo a la que sentían estar expuestos debido a la amenaza persistente a algunos de sus miembros por medio de panfletos u otros medios (Defensoría del Pueblo de Colombia, 2017).

De otro lado, el informe expone las taras que se presentaron para la efectiva materialización de los Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial –PDETs, los cuales son instrumento para potenciar la planeación participativa en conjunto con comunidades y farianos en razón de sus necesidades económicas y sociales, para con ello garantizar no sólo la reincorporación sino también el apoyo y asesoramiento técnico en proyectos productivos presentados por estos; sin embargo, habría un argumento de peso legal que impediría lo anterior: el hecho de ser Gallo territorio vecino del Parque Nacional Natural Paramillo.

Como consecuencia de esa ubicación geográfica, el ETCR de Gallo quedó imposibilitado para que allí se llevara a cabo cualquier actividad productiva que implicara el uso y la intervención del suelo, en tanto jurídicamente el Parque Natural Paramillo quedó blindado mediante la Resolución 163 de 1977, Acuerdo 024 del 02 de mayo del mismo año, el cual fue emitido por el

entonces Instituto Nacional de los Recursos Naturales Renovables y del Ambiente (Inderena), “[...] que reservó 460 mil hectáreas para conformar el Parque Nacional Natural Paramillo, sobre el cual tienen jurisdicción los municipios antioqueños de Peque, Dabeiba e Ituango, y lo cordobeses de Montelíbano y Tierralta” (VerdadAbierta, 13 de abril, 2016).

[...] se hicieron propuestas de proyectos productivos piscícolas y los negaron que porque había contaminación de la represa Urrá [...] estamos en una represa donde lo que hay es agua, entonces vamos a ver con cuanto podemos defendernos los ex guerrilleros con peces para que vendamos peces, pero nos dijeron que no que tampoco se podía, no porque hay contaminación, no porque son muchos peces y contamina y si se escapa un pescado de esos acaba con todas las especies, dijimos aquí no hay voluntad y acá no vamos a hacer nada, acá nos vamos a reventar, vamos a fracasar, eso no es seriedad con la paz, y eso no es trabajar por la paz, entonces busquemos otra cosa que hacer, se lo planteo a la gente así. Ah Listo, escuchemos propuestas, opciones, San José, vamos a buscar Antioquia, en Urabá, la economía de Córdoba es ganado y coca, y nosotros ni ganaderos ni coqueros” (Rubén Cano, comunicación personal en el marco del evento Universidad, paz y reconciliación, 6 de septiembre del 2018).

En ese sentido, las zonas que acoge el Parque Natural Paramillo quedaron reservadas únicamente para la conservación, investigación, recreación y cultura; mientras que los campesinos quedaron limitados y perjudicados económicamente, en palabras de Jóverman Sánchez, exjefe guerrillero “fue el Estado quien a través de la figura de Parque invadió zonas campesinas sin negociación alguna” (VerdadAbierta, 14 abril, 2016). Estas condiciones del territorio terminarían entonces perjudicando el asentamiento del Frente 58 en este ETCR de Gallo, Tierralta, por lo que para el 2017 resulta inminente comenzar a gestionar un nuevo espacio en otra zona del país.

## Hacia Mutatá: un nuevo comienzo



*Ilustración 1. NPR San José de León. Mutatá, Ant. 2018. Fuente: archivo personal.*

Dadas las condiciones de infraestructura, inseguridad y falta de apoyo a las propuestas productivas en el ETCR de Gallo- Tierralta, la permanencia de los ex guerrilleros en el espacio se tornó problemática con el tiempo, no solo por la falta de actividad y la incertidumbre que los aquejaba, sino por las precarias condiciones de salubridad<sup>16</sup> que estaban empezando a afectar su salud. Tras un consenso entre los exguerrilleros, y decididos a salir de la zona, los liderazgos del Frente proponen San José de Apartadó y La Fortuna, como dos opciones viables para su traslado.

---

<sup>16</sup> Según la información que proporciona la Defensoría del pueblo, el ETCR de Gallo Tierraalta Córdoba, tenía ubicado el pozo séptico en una zona inundable, lo que provocaba una derramamiento de aguas negras sobre la zona en tiempos de abundante lluvia, y que a su vez tenía como consecuencia inmediata la proliferación de moscos y zancudos (Defensoría del pueblo, 2017)

En San José de Apartadó les ofrecían unas tierras regaladas a una hora del casco urbano, pero las dificultades de acceso para llegar a la misma hacen que finalmente se decidan por San José de León en La Fortuna, zona estratégica por su ubicación hacía el centro de Urabá y Medellín, además de la cercanía con el río La Fortuna, que les garantizaba un flujo de agua constante para los proyectos que tenían en mente. “[...] Dijimos vamos a comprar el terreno entre todos, y vamos a sufrir seis meses, vamos a autogestionar y lo que nos del gobierno será ganancia” (Rubén Cano, comunicación personal en el marco del evento Universidad, paz y reconciliación, 6 de septiembre del 2018).

Para el mes de octubre de 2017, alrededor de 70 farianos deciden trasladarse al municipio de Mutatá en el Urabá antioqueño a una finca de 35 hectáreas (Rubén Cano, comunicación personal, 20 de febrero de 2018). A esta vereda, San José de León, llegaron los exguerrilleros con el fin de avanzar en su proceso de reincorporación social y económica. Tras dicho traslado, el cual duró casi tres días debido a los imprevistos presentados en el camino, llegaron en buses hasta cierta parte, de ahí para dentro no tuvieron cómo continuar, pues el camino no estaba dispuesto para este tipo de vehículos. Así las cosas, debieron caminar con sus maletas al hombro e ir acomodándose en los mismos cambuches que solían armar en los tiempos de guerra (Ver Ilustración II).



*Ilustración II. Cambuches. Mutatá, Ant. 2018. Fuente: archivo personal.*

Sin embargo, no pasó mucho tiempo para que esta comunidad fariana emprendiera la autogestión de sus viviendas (Ver Ilustración III), abriendo selva y construyendo una por una las casas de cada familia, organizándose en grupos de trabajo para salir todas las mañanas a arreglar la carretera hasta que pudiese entrar un carro; pues al estar absolutamente comprometidos con la construcción de un país en paz, debían tener una zona dispuesta para llevar a cabo los proyectos productivos que tenían en mente una vez llegaron allí, lo que a su vez les permitiría crear un tejido social y comunitario fuerte para permanecer en el tiempo. Así lo narra Rubén:

[...] se pidió la luz a EPM y nos dijeron que en casas de plástico no se podía, entonces nos conectamos ilegal. Se construyó la carretera a pico y pala y luego entraron las máquinas. El Alcalde de Mutatá y la Diócesis de Apartadó nos colaboraron con las máquinas ocho días para aplanar el terreno que era loma y pedregoso, esas máquinas medio arreglaron la carretera para uno poder entrar (Rubén Cano, comunicación personal en el marco del evento Universidad, paz y reconciliación, 6 de septiembre del 2018).



*Ilustración III. Construcción de las casas. Mutatá, Ant. 2018. Fuente: Archivo personal.*

A mediados de junio de 2018, ya la construcción de las casas había avanzado significativamente, lo que les permitió como comunidad centrarse en el fortalecimiento del ámbito **económico** en la vereda, con la puesta en marcha de proyectos productivos como el piscícola, la granja avícola, y algunos cultivos pequeños de pancoger. Además, de que la adecuación de la carretera, permitió el ingreso de organizaciones o entidades interesadas en apoyar este nuevo proceso (Ver Ilustración IV), tales como el SENA encargados del acompañamiento y capacitación en lo referente a la siembra de sachá inchi, con la cual ya tienen un mercado de producción asegurado, y el manejo de aguas residuales como una forma de ir capacitándose sobre el cuidado de una zona donde tienen pensado un proyecto de vida tanto individual como colectivo.



*Ilustración IV. Ingreso al NPR con CIER, Ceiba, Paso Colombia, ARN y SENA. Mutatá, Ant. 2018. Fuente: archivo personal.*

El proyecto piscícola se visualiza como la base económica de la comunidad, por lo que se ha priorizado para este, recursos, mano de obra, y el espacio necesario para la adecuación de las peceras (Ver Ilustración V). Colectivamente se tienen 10 pozos, cada uno con mil alevinos entre cachama y tilapia; sin embargo no se limita a lo colectivo, algunas familias han optado por hacer de este también su proyecto productivo como una forma de sostenerse cuando se acabe la renta básica mensual.

[...] Con lo del PNUD se paga una máquina para hacernos tres peceras, dijimos nosotros ya está la máquina, lo más costoso es la entrada de la máquina, y vamos a dar de a 50.000 pesos cada uno para hacer cuatro pozos más, aprovechémosla, y en la entrada de otra máquina terminamos los diez pozos (Rubén Cano, comunicación personal en el marco del evento Universidad, paz y reconciliación, 6 de septiembre del 2018).



*Ilustración V. Tanques piscícolas. Mutatá, Ant. 2018. Fuente: archivo personal.*

En cuanto a la granja avícola (Ver Ilustración VI), se cuenta con 195 gallinas y 50 pollos, que semanal producen alrededor de 1200 huevos para una producción mensual de 5700, cuya compra está asegurada en el municipio de Bajirá. El cuidado y mantenimiento de esta granja está a cargo de un grupo de 9 personas quienes se rotan los quehaceres, y garantizan el efectivo funcionamiento de la misma.



*Ilustración VI. Granja avícola. Mutatá, Ant. 2018. Fuente: archivo personal.*

En el ámbito **político-organizativo**, se ha buscado la adecuación de espacios asociativos como la cancha, la escuela aún en proceso de construcción, y la caseta comunitaria, esta última destinada para la realización de las asambleas mensuales, capacitaciones, y reuniones; además del restaurante que surge como una iniciativa del Comité Mujer y Género. En cuanto a este, como un proceso muy significativo para la comunidad, se ha buscado la integración de exguerrilleros y comunidades aledañas, lo que hoy tiene como resultado la participación de un total de 33 habitantes de la vereda dentro del comité.

El Comité Mujer y Género (Ver Ilustración VII) surge a la cabeza de María Noralba Quiroz, exguerrillera del quinto frente de las FARC –EP y coordinadora del Nuevo Punto de Reincorporación San José de León, bajo los lineamientos que propuso la líder Victoria Sandino del enfoque de género para la implementación de los acuerdos. Para este proceso organizativo han trabajado de la mano con el Programa de Equidad de Género de la Alcaldía de Mutatá y de

los demás comités en los ETCR; han coordinado un proyecto gestionado desde la ARN por un presupuesto de 15 millones, el cual están destinando para la organización del restaurante y la comercialización del árbol pichindé; este último usado para la reforestación, actividad con la cual este comité está absolutamente comprometido, incluyendo el incentivo por el cuidado ambiental, el buen uso de los residuos, cuidado de los recursos naturales, etc.



*Ilustración VII. Comité mujer y género. Mutatá, Ant. 2018. Fuente: archivo personal.*

Por otro lado, en el punto uno del Acuerdo Final se establecen los lineamientos para la conformación de cooperativas o asociaciones que fomenten las formas de la economía social y solidaria; para ello, se creó “el Plan Nacional de Fomento a la Economía Solidaria y Cooperativa Rural” teniendo en cuenta mínimos como acompañamiento, el apoyo técnico y financiero, y el fortalecimiento de cooperativas y organizaciones solidarias y comunitarias (Alto Comisionado para la Paz, 2016).

Bajo estos lineamientos, se conforma ECOMUN –Economía Social del Común, como la cooperativa que representa el proceso de reinserción económica de la FARC, de estas se desprenden otras cooperativas creadas en los ETCR del país, las cuales apuntan a fortalecer el ámbito económico, social y cultural.

En apoyo a estas iniciativas, la Cooperativa Financiera CONFIAR les está brindando capacitaciones sobre el manejo, tanto económico como administrativo de la Cooperativa Multiactiva La Fortuna, Mutatá, lo cual ha facilitado a la comunidad fariana todos los trámites legales. Si bien se espera que ECOMUN asuma la responsabilidad en los territorios al respecto, ellos han tenido que valerse del asesoramiento de estas cooperativas Su representante legal lo rescata así: “nosotros no teníamos esa experiencia, nosotros estábamos acostumbrados a andar en el monte, con el fusil a la espalda y veinte libras de arroz a la espalda, y si había que pelear se peleaba”.

Todos estos procesos descritos han sido debidamente debatidos y planeados desde lo que ellos denominan asamblea general, como es figura en la cual se ve recogida las voces de toda la comunidad y se toman las decisiones colectivas; de allí mismo se organizan y destinan grupos para cada ámbito, encargados del cuidado y mantenimientos de: la carretera, proyecto piscícola, marranos, granja avícola, y agricultura.

Es claro que, aunque su traslado hacia esta zona fue planeado únicamente por la comunidad fariana sin tener en consideración la opinión de los agentes garantes del proceso, siguen estando en la ruta hacia la reincorporación a la vida civil, por lo cual siguen recibiendo algunas ayudas, tal como si fuese un ETCR más, en esa medida, la ARN hace presencia en la zona y brinda acompañamiento a las familias, el SENA les brinda capacitaciones en los temas que ellos mismos decidan requerir, el ICBF tiene presencia con el programa De Cero a Siempre, y en cuanto a educación formal, tienen allí a los tutores de la UNAD por el Proyecto Arando la Educación.

## Otras experiencias

En la ruta hacia la reincorporación se han sumado muchas organizaciones y corporaciones tanto públicas como privadas, con el fin de brindar apoyo en los Espacios Territoriales, bien sea para proyectos en común de la comunidad fariana o para intereses particulares de cada miembro de acuerdo a unas necesidades manifiestas.

Entre estas, se rescata la gestión del SENA desde el momento mismo en que se asientan los excombatientes en las Zonas Veredales, a cada una llegaron para desempeñar un papel fundamental desde lo formativo, como base para reincorporación a la vida civil en lo que dure la etapa de posconflicto. Una vez se trasladaron a la vereda San José de León, los docentes del SENA se dispusieron a capacitar a la comunidad fariana en lo referente a los proyectos productivos que la misma tenía en mente; así, comenzaron por la capacitación para el montaje de los estanques que albergan alevinos, y esto se ha consolidado como un proyecto productivo a largo plazo, pues con los 10 estanques pretenden emprender la comercialización de tilapia roja. De otro lado, el SENA también les brinda capacitación del sostenimiento de granjas avícolas (Ver Ilustración VIII), y gracias a ello ya tienen comercialización y distribución de huevos a un comprador local del Mutatá que diariamente recoge la carga disponible. Asimismo, para otros proyectos que visualizan poder llevar a cabo, es también esta institución la que los ha apoyado, tanto para la siembra de Sacha inchi como para el manejo de las aguas residuales, todo esto como una alternativa al maracuyá, el plátano o la palma de aceite, que en definitiva son el sustento económico del Urabá antioqueño.



*Ilustración VIII. Capacitación. Mutatá, Ant. 2018. Fuente: archivo personal.*

Otra de las experiencias llevadas a cabo en el territorio están encabezadas por Paso Colombia-Paz Sostenible para Colombia en alianza con dos corporaciones que tienen un recorrido en temas de educación rural en contexto, a través de la implementación de modelos flexibles: la Corporación para la Investigación y el Ecodesarrollo Regional-CIER y la Corporación para la Educación Integral y el Bienestar Ambiental- CEIBA; y una tercera corporación, que ya más por el lado del fomento de un desarrollo sostenible en los territorios llega también a conformar dicha alianza para el desarrollo de proyectos productivos mediante las Escuelas Rurales Alternativas:

Una Escuela Rural Alternativa (ERA) es una unidad productiva y educativa en un territorio afectado por la violencia. Funciona como un espacio colaborativo en el que comunidades, actores públicos y privados desarrollan procesos productivos, experimentales, formativos y de innovación para promover el desarrollo territorial y la paz sostenible (Paso Colombia, s.f).

Las ERAs están siendo ejecutadas en varias de las ETCR del país, para el caso propio de Mutatá, si bien el proyecto no deja de tener una mirada integral, está más que nada enfocado al

ámbito productivo, apoyando el desarrollo de proyectos que han de ser útiles a la comunidad a partir de unos diagnósticos sobre el territorio, sus necesidades y sus aspiraciones; y en esa medida, “[...] incentivar un modelo de mercadeo agropecuario, incluyente, justo y solidario, que contribuya al mejoramiento del abastecimiento alimentario local, a la articulación eficiente a los mercados y al bienestar de la población” (Paso Colombia, s,f).

En cuanto a la educación de los niños que habitan en el Espacio de Mutatá, esta está a cargo de la docente Yorleny Murillo, quien hace parte de la Diócesis del municipio de Mutatá, y fue enviada a la vereda con el fin de cubrir la demanda educativa por medio del modelo Escuela Nueva. La escuela (Ver Ilustración IX), aunque no podría llamársele así porque las clases se dictan en un espacio pequeño a la intemperie, hecho en tabla, con el apoyo didáctico de un tablero pequeño, hace parte de la Institución Educativa Pavarandó Grande, y cuenta con 9 niños de diferentes edades y grados. Las clases se dictan de lunes a viernes entre las 8 y las 12 del mediodía, y algunas veces retoman de 2 a 4 de la tarde.

Para llevar a cabo las clases en estas condiciones, la profesora Yorleny se las ingenia para hacer que sus clases sean llamativas a los niños, compra ella misma las cartillas para enseñar y hasta en la misma zona hace sus salidas de campo para aplicar las ciencias naturales o las matemáticas.



*Ilustración IX. La escolita. Mutatá, Ant. 2018. Fuente: archivo personal.*

#### **4. Proyecto Arando la Educación**

A continuación se procede a describir analíticamente y de forma detallada cómo está concebido el Proyecto Arando la Educación por parte de la misma UNAD, en contraposición a las opiniones y perspectivas que tras la propia experiencia, surgieron en la comunidad del NPR San José de León. El presente análisis tiene en cuenta la palabra de los estudiantes del Programa educativo durante el año que éste duró, así como sus expectativas y esperanzas una vez finalizado el ciclo, e incluye además, la voz de docentes y académicos que, estando cercanos a la educación rural, para el posconflicto hicieron valiosos aportes desde las entrevistas y discusiones llevadas a cabo; por supuesto, sin dejar de lado los resultados producto del trabajo de campo realizado

Se propone como hilo conductor los postulados trabajados en el marco teórico, especialmente los referidos a pertinencia educativa, categoría que a su vez nos permite desplegar otras más sin las cuales no sería posible su entendimiento, como lo son la calidad, cobertura, acceso y disponibilidad. Paralelamente se expone lo respectivo a la composición general del Proyecto Arando la Educación, como ya se dijo, frente a todo lo que suscitó el programa educativo en la región objeto de la investigación.

El proyecto Arando la Educación surge como una iniciativa dentro de las líneas de estrategia para la reincorporación temprana establecidas en el punto 1.3.2.2 sobre la Educación rural, y en el punto 3.1.4.1 del Acuerdo Final; éste último estipula que:

En desarrollo del proceso de preparación para la reincorporación a la vida civil de sus combatientes, las FARC-EP en coordinación con el Gobierno Nacional, pueden realizar dentro de las ZVTN todo tipo de capacitación de los (as) integrantes de las FARC-EP en labores

productivas, de nivelación en educación básica primaria, secundaria o técnica, de acuerdo a sus propios intereses (Acuerdo Final, 2016, p. 64).

Dicho proyecto fue ejecutado por la UNAD y FUCEPAZ en los ETCR, en colaboración con El MEN y el Consejo Noruego para Refugiados –CNR, las cuales, como entidades inmediatas a cargo del Proyecto, lo ofrecieron con la pretensión de generar espacios de formación para los exguerrilleros, en especial aquellos que no han culminado sus estudios de básica primaria y secundaria (Secretaria de Educación Norte de Santander, s.f.).

El Proyecto educativo estuvo en ejecución desde agosto del 2017 hasta julio del 2018, mes en el cual graduaron una primera cohorte; si bien se ha manifestado desde varios sectores la intención de continuar dicha ejecución, para el mes de septiembre del mismo año no se habían reanudado clases en los Espacios. Según cifras del MEN, durante ese año se logró una cobertura aproximada de 3.500 excombatientes y 3.200 personas de las comunidades aledañas a los ETCR. En una primera fase ejecutada en 19<sup>17</sup> de los 26 ETCR, se atendieron a 3.511 estudiantes en los diferentes Ciclos Lectivos Integrados –CLEI que el Proyecto propone, a inicios del 2018, ampliar la ejecución y cobertura del proyecto a 20 ETCR (ONU, 10 de mayo del 2018).

Según la información que ha dispuesto la UNAD sobre el Proyecto, los 43 docentes delegados para cumplir con la función de educar en estos Espacios Territoriales tanto a exguerrilleros como a comunidad vecina, cuentan con una amplia experiencia en trabajo rural, así como en alfabetización de población adulta o en extraedad; además de contar con conocimientos en lo que se refiere a educación popular. De estos docentes, partiendo de las cifras presentadas “el 15% viven muy cerca de los ETCR y el 85% restante se desplaza desde diferentes ciudades” (UNAD, 2018). Asimismo, su traslado a estas zonas, —tal como lo conciben las directivas encargadas de

---

<sup>17</sup> Ubicadas en los municipios o corregimientos a continuación descritos: Anorí, Remedio, Ituango, Dabeiba, Fonseca, San José de Oriente, Puerto Asís, Tibú, Arauca, Mesetas, Vista Hermosa, San José del Guaviare, El retorno, Planadas, Iconozo, San Vicente del Cagúan, El Carmen, La Macarena, y Tierra Alta.

la implementación del Proyecto—, se convierte en un proceso de inmersión en las comunidades a las cuales llegan: “los docentes están allá viviendo con ellos y más allá de cumplir con unos módulos o contenidos curriculares, se hace un ejercicio de país y de construcción de vida, (...) se convierte en un amigo y en un aliado” (Martha Viviana Vargas, SINEP, 2018).

Sin embargo, lo evidenciado en campo difiere significativamente de lo concebido por la UNAD o de cómo fue pensado el papel de los docentes-tutores, pues una vez llegados a campo, específicamente al NPR de San José, debieron ser los mismos Farianos quienes gestionaran su efectiva acomodación allí, haciéndose cargo, incluso, de tareas que no les correspondían, como conseguirles un lugar para dormir y alimentarse; lo cual deja en entredicho esa concepción armoniosa que el Programa presenta, y que más bien pone en evidencia la inoperancia en términos administrativos y funcionales de Arando la Educación.

Respecto a la llegada o estancia de los docentes en campo, hay una cuestión que choca con esos pilares básicos de la pertinencia educativa, y es lo que tiene que ver con que mes a mes los estudiantes debían acoplarse a la dinámica del nuevo docente, pues para cada módulo temático había un tutor distinto que llegaba de otro lugar del país, y eso, en poco o nada responde a lo que la misma UNAD denomina “proceso de inmersión”, por el contrario, se genera un choque con las comunidades, pues desconocen el contexto al que llegan, sus particularidades y múltiples ruralidades; en ese sentido, se les dificulta relacionar la práctica educativa con esas realidades que exigen un acoplamiento por parte de los docentes y no al contrario. En palabras de Luz Alcira, habitante del NPR: “genera desarraigo el cambio de profesores, no se genera ningún tipo de permanencia con el proyecto, porque cada profesor nuevo implica acoplarse a una dinámica nueva, a una personalidad nueva” (Comunicación personal, 2018).

Siendo el tutor, un aspecto determinante en términos de calidad para este modelo educativo, la reflexión sobre este rol debe conducir a un análisis sobre el que se concluya la imposibilidad de argumentar la necesidad de procesos educativos diferenciados para la escuela rural sin pensarse de manera más formal la formación misma de los tutores en contexto rural. En la generalidad de los casos se cuenta con un grupo de tutores itinerantes, que si bien han tenido experiencia como docentes en la ciudad, están mal capacitados para trabajar en contextos rurales con otros tiempos, ritmos y dinámicas que no solo se ven reflejados en la escuela, sino en el curso de la cotidianidad (Olivares, P.). Sumado a esto, condiciones geográficas, como el aislamiento, el acceso, el clima, y entre otras cosas la dificultad de contar con intercambio de pares por la lejanía, o el mero hecho de estar por largas temporadas lejos de la familia, puede impedir de manera emocional y física el buen desempeño de cualquier profesional.

Se requiere por tanto, que se formen profesionales en docencia rural, sobre la base de una educación práctica y reflexiva que les permita contextualizar los contenidos, en la medida en que desarrolla pedagogías y metodologías educativas a partir del conocimiento y apropiación de la realidad; dicho de otra manera, no es posible hablar de pertinencia si el agente central en la escuela no tiene interés en el proceso y no busca la mejoría del mismo. No se pretende aquí conceptualizar un tipo de tutor, ya que esto implicaría incurrir en un error; por el contrario, se busca resaltar que la sociedad rural cuenta con unos rasgos diferenciadores que han de incidir determinadamente en la formulación de cualquier modelo educativo, formal y no formal.

## **Desarrollo humano integral, pertinencia, flexibilidad y participación: principios básicos**

En líneas muy generales, Arando la Educación se rige bajo los lineamientos dictados por el Decreto 3011 de 1997, el cual establece todo lo referente a la educación para adultos basado en unos principios básicos: desarrollo humano integral, pertinencia, flexibilidad y participación; en ese sentido, el Proyecto adopta la organización o estructura propuesta para los programas de alfabetización, educación básica y media para atender así a los propósitos u objetivos de la educación en adultos. Pero más allá de que los lineamientos propuestos hayan quedado ya plasmados en papel al momento de formular el Proyecto, es menester ahondar en sí realmente durante la ejecución en el NPR se logró llevar a la práctica cada uno de dichos lineamientos.

Respecto al **desarrollo humano integral**, el cual incluye en sí aspectos relacionados con el ámbito social (salud, educación, recreación, infraestructura, entre otros), y en general el fomento del buen vivir de las comunidades (Alto Comisionado para la Paz, 2016), es de resaltar que el proyecto Arando no termina conduciendo a alcanzar estos postulados, pues para ello sería necesario que la misma UNAD encare las limitaciones e insuficiencias que imposibilitan que su proyecto educativo “alternativo” contribuya efectivamente al mejoramiento de las condiciones de vida de la comunidad atendida, para, en esa medida, poder hablar de un desarrollo humano integral. Dichas limitaciones, tienen que ver, de un lado, con cuestiones estructurales del Programa, entre las cuales destaca el ser una educación eminentemente funcional al Estado, es decir, por ser un Proyecto escogido por el gobierno, sirve como aparato ideológico del Estado, y

deja por fuera el reconocimiento de las capacidades, las experiencias y las vivencias de cada uno de los exguerrilleros o civiles de la zona; así lo reconoce William Estrada<sup>18</sup>:

Lo que se criticó del Programa educativo de la UNAD fue que se perdió toda la intencionalidad con ellos de buscar una formación de codo a la experiencia. ¿Cómo formas vos a alguien que tiene tercero de primaria y tiene 15 años de experiencia en enfermería? ¿qué le enseñas? Así pasa con la mayoría de las personas que tiene destrezas e incluso técnicas que van mucho más allá que la alfabetización de la gramática de lectura-escritura... Entonces a partir de modelos eurocéntricos excluyen la experiencia del otro (Comunicación personal, 2018).

De otro lado, el Programa, por lo evidenciado, desconoce las principales necesidades de la comunidad en particular, teniendo en cuenta que cada ETCR cuenta con unas características muy propias de zonas que han estado en conflicto durante décadas, y para hablar de pertinencia, según Sobrinho (2009), habría que conocer a fondo la realidad de la comunidad que se piensa formar para hacerle frente desde la implementación de los proyectos o modelos educativos, estableciendo prioridades para definir cómo intervenir.

La UNAD, por su parte, no tiene en su programa un énfasis en educación política, tan imprescindible en comunidades Farianas, ni tampoco cuenta con una real aplicación de educación popular, como sí afirma tenerla; puesto que sus mismos tutores son ajenos al lugar al cual llegan, y desconocen las condiciones particulares y necesidades de aprendizaje de cada uno de sus estudiantes, limitándose a acompañar un proceso de alfabetización basado en los lineamientos estandarizados de la educación oficial. En efecto, pasa por alto el distanciamiento propuesto por la educación popular frente a lo oficial, y a lo generalmente impuesto.

Si bien, en cuanto a la pertinencia, como categoría central que nos convoca, la UNAD dice atender a ésta desde la normativa vigente por parte del MEN, el cual propone, parafraseando, entender la categoría pertinencia como el encuentro o la interrelación entre un proyecto

---

<sup>18</sup> Sociólogo y docente de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia

educativo con las necesidades sociales de los estudiantes y el contexto que habitan; en la práctica se dejan de lado aquellos elementos o pilares expuestos en el marco teórico propuesto en esta investigación, los cuales, entre otras cosas, hablan sobre el reconocimiento de esos saberes propios de las comunidades, para construir a partir de ellos los procesos de formación a implementar.

El Proyecto Educativo de la UNAD falla por desconocimiento de territorio y de culturas, no es pertinente porque son estandarizaciones y es pensado para mentalidades de personas de otros niveles y experiencias diferentes a las que tienen los excombatientes de las FARC, porque no lee los intereses y la propuesta política de las FARC, entonces si todo eso no está puesto en el diseño curricular y de contenido formativo, si es simplemente un estándar que se le puede aplicar a los muchachos del barrio del sur de Bogotá o ciudadanos de Medellín, Barranquilla, tiene un estándar simplemente así contemplado, y su pertinencia no está. Hay buenas intenciones pero realmente no hay pertinencia en términos administrativos, operativos, de contacto y de relacionamiento con los del NPR (Hernán Porras<sup>19</sup>, comunicación personal, 2018).

En el papel, Arando la Educación se ha estructurado como un proyecto o programa académico de alfabetización, educación básica y media para población exguerrillera, cuyos objetivos principales van desde el ofrecimiento de una formación integral de jóvenes y adultos, incorporando prácticas pedagógicas propicias a las realidades y necesidades regionales, fomentando el diseño de currículos pertinentes y flexibles según demandas educativas; hasta el fortalecimiento de los procesos de formación que converjan en la superación de las condiciones de vulnerabilidad de las comunidades atendidas.

En cuanto al tema de **la flexibilidad** como uno de los lineamientos que el Programa dice tener en cuenta, se puede hablar de esta en dos sentidos; primero, como flexibilidad curricular, que si bien es compleja de trabajar o conceptualizar, se refiere básicamente a una adaptación de lo tradicional con el fin de incluir lo diverso, al otro y a lo otro. Como lo expone muy atinadamente

---

<sup>19</sup> Integrante de la Corporación CEAM, la cual ha estado vinculada con otros proceso del territorio

Mario Díaz (2002) “[...] la flexibilidad curricular es un problema de relaciones porque la apertura implica remover fronteras, barreras, restricciones y establecer contactos, comunicaciones y conexiones” (p. 32). El MEN, por su parte, la ha definido como la organización de la enseñanza con el fin de brindar oportunidades de acceso a todos los estudiantes, teniendo en cuenta la diversidad social, económica y cultural “de estilos de aprendizaje de sus alumnos, tratando de dar a todos la oportunidad de aprender” (MEN, sf); y la segunda forma en que puede ser trabajada la categoría, tiene que ver con la flexibilidad como proceso de adaptación de un modelo o programa educativo, frente a los requerimientos de las comunidades en términos de tiempo y lugar.

Por tiempo y lugar, entendemos que una educación pertinente deberá atender estos dos principios como ejes para la pertinencia, pues de qué otro modo habría de incluirse a la comunidad, si no es a través de su participación, no sólo en la construcción de sus propios currículos, elemento que no toma en cuenta Arando la Educación, sino también en la definición de sus horarios de clase y tutorías, sin que ello implique dejar en un segundo plano los procesos económico productivos; en otras palabras, cuando se habla de tiempo y lugar, se espera que la UNAD o cualquiera que sea la entidad educativa, quien se adapte a los escenarios rurales, y por ende, a sus múltiples ruralidades, y no al contrario.

No se debe llegar con ideas desde afuera ya preconcebidas, que se piensan desde afuera, los proyectos deben pensarse con ellos aunque esto los haga más lentos, también los hace mucho más eficaces, mucho más pertinentes, los hace mucho más comprensibles por las comunidades y al momento de desarrollarlos se desarrolla también con la comunidad, cuando esta se siente partícipe del proyecto se la juegan por el proyecto porque tienen sentido de pertenencia (Hugo Buitrago, Comunicación personal, 2018).

Cabe rescatar acá que, en la definición de los horarios de clase, en lo que respecta al NPR, el tutor coordinador ha sabido gestionar este aspecto en conjunto con la comunidad, lo que ha

facilitado las jornadas de trabajo propiamente económico en las horas de la mañana, mientras el trabajo académico se realiza en las horas de la tarde, según sea el ciclo. Así lo resalta una de las estudiantes del Programa:

Recién venidos acá era por los proyectos de vivienda, casi no estudiábamos, uno salía mamado pa ir a estudiar, ellos son testigos de que uno salía mamado, ya al que no va a la escuela es porque no quiere; ellos le hicieron un poco de ajustes a ese horario porque antes estudiábamos en la mañana y el trabajo en la mañana es que rinde, entonces en la mañana la gente no iba a las clases, entonces ya es de 2 a 4-, 4 a 6 y 6 a 8 (Liana Giraldo<sup>20</sup>, comunicación personal, 2018).

Sin embargo, aun cuando el Programa en representación de los tutores, acomodó los horarios de clase para hacer más fácil el acoplamiento de los estudiantes, la comunidad resalta la falencia sobre los tiempos en que se ven las materias correspondientes a cada ciclo lectivo, lo cual también se relaciona con la estancia en campo de un docente diferente cada mes, y, en esa medida, cuando los estudiantes sienten quedar con sus temas a medias, no alcanzan a comprenderlo cuando ya ha llegado un nuevo tutor para la siguiente área

[...] pa uno terminar una materia en un mes que es lo que enseñan es muy templado eso, uno hay va por las nubes, uno pone de parte y en la casa hace, pero en un mes no es justo, una materia en un mes ni la válida uno, entonces por ejemplo si uno quiere saber más, en la casa puede hacer más ejercicios o en la biblioteca que tenga libros, pero acá no hay (Liana Giraldo, Comunicación personal, 2018).

Ahora, cuando se habla de la categoría **participación**, como un factor clave en todo proceso educativo y de aprendizaje, es debido a que a partir de su aplicación se logre que todos los miembros de la comunidad que participan en el Programa, puedan plasmar también la participación social en otros escenarios de vida; es decir, se esperaría que la participación no sólo sea en un escenario educativo, sino que, además, fomente y faculte a las personas a participar en otros entornos, como el comunitario. Por tanto, como lo sugiere Sánchez (2013), es necesario

---

<sup>20</sup> Liana, o Aleja, como le gusta que le llamen, es exguerrillera del frente 58 y actualmente vive en el NPR.

que los procesos o programas educativos hagan efectiva esa práctica para permitir que todos los miembros que componen una comunidad educativa, puedan a su vez, “adquirir los valores habilidades y actitudes que definirán la inclusión de los individuos tanto en el centro educativo como en la sociedad” (p. 3).

La calidad, como otro aspecto indispensable, se hará evidente en los modelos educativos en la medida en que los individuos aporten como agentes de cambio y gestores de su propio desarrollo. Esto implica, que el estudiante aprehenda y potencie “[...] conocimientos, habilidades y competencias académicas, personales y sociales que le posibiliten moverse asertivamente por el mundo y participar de la vida que cada quien valora como la mejor” (Correa, 2006, p. 59). De esta manera, la pertinencia educativa ha de verse materializada en el aumento de capacidades individuales y sociales que le permitan al sujeto el gozo de una mejor calidad de vida, al contar “[...] con mayores elementos culturales e intelectuales para participar de manera activa en la vida social, política, económica y productiva,[...] actuando con libertad para pensar, interpretar, producir sentido, [y] comunicarse” (Correa, 2006, p. 59).

A lo anterior intenta atender Arando la Educación por medio de tres ejes transversales que deberían estar presentes en todo proceso formativo, los cuales son:

- **Educación comunitaria** para “Aprender a convivir [...] Adquirir una educación para la vivencia de la democracia participativa y la práctica cultural, donde se valora el conocimiento y la sabiduría de la comunidad, para construir su propio desarrollo mediante el impulso a la creatividad y la posibilidad de análisis, reflexión y acción” (UNAD, s.f. s.p.).
- **La resiliencia**, entendida como un eje imprescindible para la consolidación del proyecto de vida, tanto individual como comunitaria. “Se trata de una habilidad para

surgir de la adversidad, adaptarse, recuperarse y acceder a una vida significativa y productiva, superando factores biológicos de riesgo o eventos de vida estresantes” (UNAD, s.f., s.p.).

- Un **aprendizaje** que deberá ser autónomo, significativo y colaborativo. Para ello se parte por asemejar el proceso de aprendizaje con un árbol, en el cual la raíz lo conforman las necesidades sentidas y formativas, el tallo o tronco los denominados “núcleos problemáticos” o “grandes ideas”, y las hojas o frutos son los proyectos transversales, las esferas de formación y los aprendizajes que perdurarán y serán útiles a lo largo de la vida.

Sin embargo, a pesar de que Arando intenta recoger integralmente la comunidad fariana, sobre la calidad y cobertura, debe resaltarse que si bien el aumento de programas educativos es un paso necesario, dicho aumento no garantiza que estos sean de calidad para los contextos en los que se ejecutan, ya que en la mayoría de los casos, aunque existan los programas formativos, estos no logran surtir cambios sociales efectivos, en tanto se construyen desde contenidos alejados de las expectativas locales (Correa, 2006).

En la misma línea, bajo los fundamentos de educación comunitaria, resiliencia, y aprendizaje, Arando la Educación presenta una organización por ciclos académicos, como ya se mencionó, basado en el Decreto 3011/97, y por lo tanto se estructura así:

- · Básica Primaria –Ciclos I y II: comprende Alfabetización grados 1ro, 2do y 3ro, y grados 4to y 5to.
- · Básica Secundaria –Ciclos III y IV: grados 6to a 9.
- · Educación Media –Ciclos V y VI: grados 10 y 11.

Cada uno de los ciclos se complementa con proyectos transversales, denominado por la UNAD como un Núcleo Integrador Problémico, en el cual se da una “resignificación del espacio para la construcción del tejido social desde la plataforma de la solidaridad” (UNAD, s.f., s.p.). Atendiendo a ello, el proyecto de vida para los ciclos I a III es la **resiliencia**, la cual es fundamental, según el Programa, para poder llevar a cabo un proyecto de vida; el ciclo IV se basa en la **ecología cultural** como proyecto social comunitario, y por último, los ciclos V y VI se transversalizan por la **economía solidaria** con un proyecto económico-productivo.

En consecuencia, se dictamina que la educación básica formal de adultos deberá desarrollarse en cuatro ciclos lectivos especiales integrados, “[...] cada uno de cuarenta (40) semanas de duración mínima, distribuidas en los períodos que disponga el proyecto educativo institucional” (Decreto 3011(97, p. 4). A ello se acoge el Programa Arando la Educación con su metodología semipresencial asistida para sus ciclos I y II, en los cuales se dedican 20 horas a tutorías y 20 horas a trabajo autónomo, para un total de cuarenta horas semanales y una duración total de 800 horas anuales

Cada ciclo lectivo especial integrado tendrá una duración mínima de ochocientos (800) horas anuales de trabajo en actividades pedagógicas relacionadas con el desarrollo de las áreas obligatorias y fundamentales y los proyectos pedagógicos, de acuerdo con lo establecido en el respectivo proyecto educativo institucional. Las instituciones educativas que ofrezcan este servicio, podrán programar las actividades pedagógicas con la intensidad horaria semanal y diaria que determine el correspondiente plan de estudios, ya sea en jornada diurna, nocturna, sabatina o dominical (Decreto 3011/97, p. 4).

Tabla III. Ciclos lectivos.

<b>Ciclo</b>	<b>ACOMPañAMIENTO TUTORIAL (horas por semana)</b>	<b>TRABAJO AUTÓNOMO (horas por semana)</b>	<b>TOTAL DE HORAS SEMANALES</b>	<b>DURACIÓ N TOTAL Decreto 3011/97</b>
I	20	20	40	800
II	20	20	40	800

*Fuente: elaboración propia.*

Por su parte, la educación Media de adultos comprende dos ciclos lectivos especiales integrados, los cuales podrán ofrecerse de forma presencial, semipresencial o abierta y a distancia, y tienen una duración total promedio de 22 semanas lectivas, cada semana con una duración de 20 horas efectivas de trabajo académico.

Cuando se adopte la modalidad semipresencial se debe garantizar una presencialidad no inferior al cincuenta por ciento (50%) de las horas de trabajo académico (...) y el desarrollo de prácticas, asesorías, tutorías, trabajos grupales y elaboración de módulos y guías. Las instituciones educativas que ofrezcan este servicio, podrán programar las actividades pedagógicas con la intensidad horaria semanal y diaria que determine el correspondiente plan de estudios, en jornada diurna, nocturna, sabatina o dominical (UNAD, s.f. s.p.).

Una vez expuesta la estructura que se propone desde el Decreto 3011 de 1997 para la educación en adultos, y a la cual se acoge la UNAD para desarrollar su programa, procedemos a describir detalladamente la organización por ciclos lectivos formulados por Arando la Educación

al concebirse como modelo educativo flexible, en qué consiste cada uno de estos, y cuáles fueron los objetivos trazados en principio.

Sus fundamentos pedagógicos se especifican para cada nivel académico, a saber: para **alfabetización** se promueve un trabajo desde la pedagogía popular o educación liberadora, en donde se transmite al estudiante unas competencias éticas, solidarias, ciudadanas y de emprendimiento como ejes fundamentales del proceso formativo; es quizá el momento más importante dentro del Programa, pues se entiende “como un proyecto comunitario y colectivo, porque no se aprende solo; se articula con la praxis y depende de los ritmos y procesos individuales, las características y particularidades locales y regionales, lo cultural, lo étnico, lo plural” (UNAD). Desde la **educación básica** se propende por una educación con cobertura y calidad, llegando a incluir poblaciones que por diversos motivos han desertado o quedado excluidos del sistema educativo; es en este nivel que se promueve una investigación formativa según intereses particulares del estudiante atendido. Por su lado, la **educación media** busca fortalecer el liderazgo social dentro de las mismas comunidades, además de guiar desde un enfoque de la técnica y la tecnología aplicada, una vez se ha definido la orientación vocacional comunitaria o individual; para así, articular efectivamente las competencias básicas con las específicas logrando un diálogo entre teoría y práctica.

### **Estructura de las cartillas: Proyecto Arando la Educación**

Cada uno de los ciclos que componen el proceso académico cuenta con una cartilla guía o módulo para apoyar la enseñanza del tutor y facilitar al estudiante la comprensión de los temas trabajados, bien sea a través del trabajo en el espacio educativo o desde su trabajo autónomo. Estas cartillas son propias de los modelos educativos flexibles con los cuales se atiende a población en contextos diversos y en condiciones de vulnerabilidad que tienen dificultades para

acceder a una oferta educativa basada en el modelo tradicional; por tanto, es un material diseñado y pensado especialmente para las particularidades de dichas comunidades en base a unos lineamientos del Ministerio de Educación, las cuales requieren que, por medio de un proceso más de carácter pedagógico y didáctico, les sean ofrecidas diversas formas para acercarse a nuevos conocimientos.

En base a ello, las cartillas propuestas por la UNAD para la implementación del Proyecto son siete en total, una para cada uno de los seis ciclos más una adicional para Básica primaria de población en proceso alfabetización, la cual consta de un trabajo muy general en cuanto a la construcción de saberes desde el propio entorno, además del estudio de elementos del rededor que permitan aprender a leer y escribir. De otro lado, las cartillas de ciclo I y ciclo II se dividen en cuatro unidades temáticas que abordan las competencias a desarrollar en este módulo de educación básica, a saber: “autoreconocimiento”, “¿cómo apporto a mi comunidad?”, “Trabajando en comunidad” y “un país por explorar”. A su vez, cada una de las cuatro unidades contienen unos propósitos, competencias, contenidos temáticos por componente (lenguaje, lógico, científico, social), lecturas de referencia, momentos claves, y por último, la autoevaluación del avance del estudiante.

Tabla IV. Estructura general de las cartillas ciclo I y II

<b>Estructura general de las cartillas ciclo I y II (Primera fase de aprendizaje)</b>				
<b>Unidades temáticas</b>				
	Unidad 1 Autorreconocimiento	Unidad 2 Cómo apporto a mi comunidad	Unidad 3 Trabajando en comunidad	Unidad 4 Un país por explorar
<b>Oración generadora</b>	¿Quién soy yo?	Mi papel en la comunidad es...	A partir de grandes ideas mi compromiso con la comunidad es...	Juntos podemos construir un país mejor
<b>Palabra generadora</b>	Soy	Es	Compromiso	Construir
Un momento para contribuir a la formación e identificación de las capacidades de los estudiantes desde la resiliencia con el conocimiento de sí mismos, fortaleciendo su capacidad para superarse ante cualquier reto de su vida		Comprender y producir diferentes tipos de textos, tanto orales como	Favorecer la vinculación e integración de los estudiantes en actividades académicas que	Fortalece r procesos de lectura que permita a los estudiantes involucrar

	escritos, a partir de las diferentes experiencias vividas en comunidad	permitan sobreponerse a situaciones adversas, reconstruyendo sus vínculos internos, a fin de hacer prevalecer su armonía colectiva	los diferentes saberes, para dar solución a situaciones problema.
<b>Propósito</b>	En esta fase se espera acercar al estudiante a las competencias básicas en las áreas fundamentales del conocimiento, a través de actividades flexibles teniendo en cuenta su contexto, sus saberes previos y sus experiencias. Se trabaja en el módulo, a partir del desarrollo de actividades concernientes a esta primera fase de estudio.		
<b>Competencias</b>			
•Cognitiva	Afianzar el espíritu de indagación y razonamiento con sentido crítico y social; bajo la concepción de que el pensamiento es esencial para la adquisición de conocimiento. Se fortalecen las habilidades del estudiante, sobre todo aquellas que pueden ser aprendidas y mejoradas a través de la solución de problemas y la creatividad.		

<p>•Comunicativa</p>	<p>Fortalecer las habilidades comunicativas: hablar, escuchar, leer y escribir, para facilitar y motivar el desenvolvimiento social, explorando ejercicios de producción discursiva y de interacción comunicativa, a través del lenguaje verbal y no verbal (cine, música, pintura, etc.); para así afianzar nuestra capacidad de comprender, interpretar y elaborar contenidos comunicativos para la interpretación del mundo, la expresión de la subjetividad y el ejercicio del papel en comunidad.</p>
<p>•Contextual</p>	<p>Momento para socializar ideas y proyectos que nutran el proceso formativo en la comunidad, acompañando el trabajo del tutor con experiencias y logros obtenidos en cada etapa de aprendizaje.</p>
<p>•Valorativa</p>	<p>Desarrollar y fomentar la capacidad de analizar, interpretar y resolver diferentes problemáticas del día a día, asumiendo la responsabilidad individual y colectiva que requiere la diversidad cultural de las comunidades.</p>
<p><b>Momentos de la unidad</b></p>	
<p>•Construcción de saberes</p>	<p>A través de textos de referencia para el desarrollo de temáticas propuestas</p>
<p>•Arando caminos</p>	<p>Reconocimiento del entorno para construir conocimientos y saberes contextualizados</p>
<p>•Tejiendo palabras</p>	<p>Producción de textos orales y escritos que permitan afianzar el conocimiento construido</p>

•Transformando comunidad	Proyectos que incluyan temáticas desarrollas en las cartillas	Ciclo I: Huerta comunitaria
		Ciclo II: Emisora comunitaria

*Fuente: Construcción propia a partir de información proporcionada de la UNAD*

Si bien las cartillas para los siguientes ciclos (III, IV, V, VI) se basan en la misma estructura, hay algo en particular para los módulos de los ciclos III y IV, y son sus **guías de flexibilidad**; basadas en el Programa de Alfabetización, Educación Básica y Media del Sistema Nacional de Educación Permanente UNAD. Estas guías son un material didáctico de apoyo al proceso académico, en tanto permite al estudiante administrar su proceso de aprendizaje desde la modalidad abierta y a distancia, teniendo como base las pautas y criterios de evaluación prescritos por el tutor para cada una de las actividades propuestas en las guías. Cabe decir entonces, que dichas guías de flexibilidad para estos ciclos están compuestas, a su vez, por diez guías, dos para cada una de las áreas de conocimiento a trabajar: Matemáticas, Español, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales e Inglés.

### **Evaluación del proceso de aprendizaje**

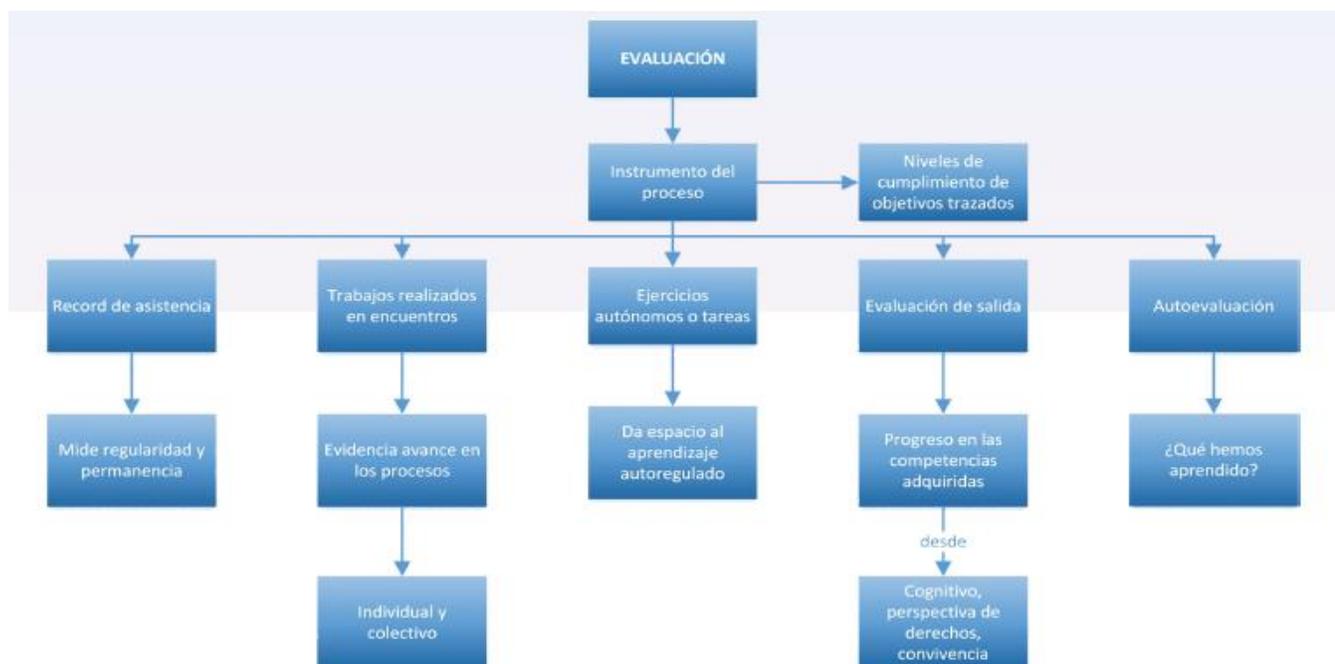
El sistema de evaluación propuesto para Arando la Educación está dividido en tres grandes momentos; es decir, un primer momento denominado “evaluación inicial”, basado en la evaluación de aprendizaje autónomo del estudiante, y en la evaluación del aprendizaje colaborativo entre estudiante-tutor, donde es éste último quien observa, analiza y caracteriza los conocimientos previos de cada estudiante, a modo de paneo general; seguido de un segundo momento o “evaluación del proceso”, para identificar el nivel de competencias alcanzadas por el estudiante en el proceso de ese aprendizaje colaborativo; y por último una “evaluación final”,

como momento de interacción entre estudiantes-tutores en un acompañamiento permanente y de retroalimentación, para dar cabida a un aprendizaje significativo.

El proceso de evaluación está dividido por unidades temáticas (1, 2, 3 y 4). Cada unidad será desarrollada y evaluada en un tiempo aproximado de 3 semanas, para un total de 12 semanas de actividades académicas. El tiempo asignado a cada unidad puede variar de acuerdo con la planeación y diagnóstico que realicen los tutores en cada Espacio, sin embargo, el tiempo total del proceso no debe ser alterado. Finalmente, las actividades evaluativas en las cartillas serán guiadas por el tutor encargado, con el fin de orientarlas hacia el desarrollo de las competencias que desea construir (UNAD, s.f., s.p.).

El esquema que se presenta a continuación, contiene la descripción de los instrumentos por medio de los cuales se desarrolla el proceso de evaluación de los estudiantes, cuyos resultados arrojan los niveles de cumplimiento de los objetivos trazados en un primer momento del proceso formativo; dichos instrumentos son: nivel de asistencia, trabajos o actividades realizadas en los encuentros presenciales, ejercicios autónomos, autoevaluación y evaluación de salida.

Tabla V. Proceso evaluativo.



Fuente: UNAD, s.f., s.p.

Por último, vale describir ligeramente cómo está conformado el **equipo académico** del Programa, tal como fue expuesto por la UNAD. En primer lugar, hay un ente máximo que se encarga de todo lo relacionado con la dirección general del proyecto, así como de su implementación y rendición de cuentas a las demás entidades involucradas en el convenio; de ahí le sigue en jerarquía un coordinador del Proyecto quien es el encargado de velar por el funcionamiento pleno de Arando la Educación en todos los Espacios Territoriales donde tiene presencia, gestionando espacios y haciendo de puente entre comunidad y tutores; es decir, es éste quien brinda un acompañamiento permanente a tutores en cuanto a la identificación y atención de necesidades académicas de los Espacios asignados.

Se cuenta además con un equipo de asesores pedagógicos y un equipo de docentes interdisciplinar que facilitan la ejecución de dicho proyecto en campo; se cuenta pues con un docente o tutor para cada una de las áreas que contemplan los módulos. Y por último, una consejería académica conformada por profesionales en psicología con el fin de brindar apoyo académico a cada uno de los estudiantes que así lo requiera.

### **La escuela en los adultos: educar y aprender**

Desde los años cincuenta la educación para adultos ha estado fuertemente ligada a los procesos de alfabetización, los cuales, destinados a adultos excluidos de la educación formal, buscan proporcionarle elementos básicos para participar en la vida social y permitir el desarrollo personal. Así, desde una mirada compensatoria, la educación que se brinde estará direccionada a suplir vacíos producto del abandono o falta de acceso al sistema escolar formal (Ander-Egg, 1991).

Se considera, que el modelo educativo Arando la Educación que ejecuta la UNAD es un modelo compensatorio, puesto que, si bien se plantea fortalecer campos básicos de la vida en comunidad como la familia, la participación, democracia, etc., en su aplicación los esfuerzos se han visto centrados en el aprendizaje de la lectura y la escritura, en lo que parece una réplica del enfoque escolar con técnicas y prácticas pedagógicas clásicas, sin tener en cuenta las necesarias consideraciones sobre el contexto demográfico, geográfico y económico del lugar. En consecuencia, tal como se menciona en párrafos anteriores, la falta de información contextual que de sentido a los contenidos educativos, imposibilitan que la escuela se configure como el espacio a partir del cual se puede analizar y atender las necesidades y particularidades, impidiendo a su vez que se genere y permanezca cualquier proceso formativo.

Del mismo modo, como resultado de la carencia o vacíos que presentan los modelos convencionales frente a las necesidades de las regiones, será cada vez más marcado el choque entre el modelo tradicional con estructuras convencionales que operan bajo concepciones estructuradas y unificadas del saber, frente a las exigencias de las comunidades por modelos abiertos, flexibles y pertinentes (Correa, 2006). En este punto, no es necesario volver a retomar las cifras que sirvieron de insumo al argumentar el problema que dio sentido a esta investigación, para evidenciar que la comunidad fariana se encuentra ante un modelo tradicional insuficiente frente a las necesidades latentes de su diario vivir.

Debe tenerse en cuenta, que si bien el modelo Arando la educación se presenta como un modelo flexible de educación formal por la forma en que plantea sus tiempos, contenidos y ciclos lectivos; cuando se le da el calificativo de modelo tradicional, se pretende hacer énfasis en que una de sus mayores falencias en la práctica es su oferta convencional, centralizada y reducida a algunas áreas del saber bajo términos muy generales; aspectos que además dificultan que se genere una buena articulación con los otros procesos formativos que se llevan a cabo en el territorio, por ejemplo, la articulación con experiencias exitosas como las que lleva a cabo el sena, sería el vehículo ideal no sólo para aumentar el nivel de matrículas, interés y asistencia, sino que, atendiendo a las particularidades contextuales, económicas y demográficas desde dicha interlocución es posible que se generen procesos que desarrollen un criterio autónomo sobre el que los estudiantes puedan crear la posibilidad para generar nuevos conocimientos e integrar los saberes adquiridos, en aras de resolver sus problemas y necesidades como comunidad.

Tomando en cuenta lo anterior, la educación que requiere la comunidad fariana, con sus particularidades, no puede reducirse a una mera labor de alfabetización, pero tampoco puede poner únicamente el acento en los aspectos productivos. Con la misma intensidad que se educa y

forma la mano de obra como indicador esencial productividad y utilidad en una comunidad, ha de insistirse en procesos formativo integrales, continuos y cotidianos.

Sobre este punto, en términos generales la pertinencia, como categoría central en la construcción de un modelo educativo deberá partir por el reconocimiento del entorno y la población particular donde se piensa ejecutar (Correa, 2006); así pues, en la medida en que los contenidos y estrategias pedagógicas se encuentren en relación con el contexto, el desarrollo de dicho modelo permitirá que los estudiantes respondan y aporten significativamente a las necesidades de su comunidad, en tanto, la escuela se convierte en el espacio propicio para estudiar, investigar y conocer su propio territorio.

En consonancia con lo anterior, Correa (2006) argumenta que “[...] la pertinencia educativa en contextos regionales, en primer lugar, se refiere a la generación de competencias humanas, que en conjunto con acciones pedagógicas permitan la apropiación del conocimiento, para adaptarla y transformarla en función de las necesidades de la comunidad” (p. 86). Lo que requiere por tanto, estructurar procesos que giren en torno al conocimiento y formación en el contexto específico, así como en la caracterización social, cultural y productiva de la región. Se debe además, contemplar un enfoque investigativo complementario, en el que se permita y potencie el estudio de la realidad contextual, siendo necesaria la actualización constante de las dinámicas del territorio y sus actores, como ejes fundamentales de cualquier proceso educativo (Correa, 2006).

## **5. Bases para la ejecución pertinente de un programa educativo en la comunidad**

### **Fariana de San José de León.**

*-¿Cuál cree que sería la educación ideal para un contexto rural?*

*-La educación ideal sería la educación que reciben los hijos de los gobernantes*

*(Luz Alcira, comunicación personal, 2018).*

En el presente capítulo se tiene la intención de proponer unas bases o mínimos que sirvan como guía para una posible construcción de un programa educativo a ejecutar en el NPR de Mutatá; pero además, tiene también la pretensión de concluir o sintetizar lo que se ha venido desarrollando sobre pertinencia educativa a lo largo de este trabajo investigativo. Es imprescindible aclarar que, por ser un estudio de caso, las propuestas a realizar parten del conocimiento obtenido sobre la zona objeto de investigación, por lo cual son elementos acordes a ese contexto y a esas dinámicas o ruralidades; no se propone acá aspectos generales para las demás ETCR del país, pues se desconocen esos procesos y sus especificidades.

Los aportes que se pretenden formular, tienen sustento en los pilares propuestos para analizar la pertinencia, enunciados en el marco teórico. En ese sentido, se retoman dichos pilares, y se desarrollan en base al conocimiento del contexto del NPR, no sin antes dejar en claro que, para hablar de una educación rural, sea cual sea la zona del país, es necesario reconocer las necesidades pendientes por resolver; a saber: la calidad, la cobertura y la escasez de docentes capacitados y dispuestos para laborar en tales zonas.

Ahora, frente a lo anterior, hay en el país algunas organizaciones o corporaciones que juiciosamente han trabajado sobre la identificación de necesidades del sector educativo en lo

rural, elaborando propuestas y estrategias como atender a ello. Como resultado, se tienen varios documentos consolidados, de los que se retoman algunos de esos aportes, justamente para dar soporte argumentativo a los pilares propuestos en la investigación.

En su ponencia “Aportes comunitarios para definir una política de educación rural. Para escucharnos y hacernos escuchar desde la ruralidad” (2017), Miriam Jiménez sugiere varios enunciados, entre los que se rescatan tres, por ser los que más se ajustan a la intención de este capítulo. El primero de ellos tiene que ver con una educación con **identidad campesina**, desde la cual sea posible formar para fomentar el arraigo al territorio, creando una conciencia sobre la importancia de permanecer, como una forma de consolidar “la estructura social-comunitaria veredal y evitar la destrucción del núcleo familiar” (p. 4).

Asimismo, este primer componente se liga con el pilar que propone **generar procesos de arraigo al territorio, para así forjar la identidad, la pertenencia y el desarrollo comunitario**, con lo que se evitaría que muchos de los jóvenes habitantes del campo alimenten un imaginario cultural erróneo alrededor de mejores opciones de vida en la ciudad, abandonando a sus familias y engrosando la mano de obra barata para todo tipo de trabajos en las grandes ciudades; mientras que, consolidando un modelo educativo adaptable a la realidad concreta de la mano con la comunidad y promoviendo proyectos económico-productivos, se le permitirá al joven que tiene la pretensión de ir en busca de “nuevos horizontes”, ver opciones de sustento sin necesidad de migrar.

Sin embargo, cabe anotar que por más esfuerzos para focalizar una educación pertinente al contexto, hay condiciones que escapan a las voluntades comunitarias y de aquellos encargados de ejecutar procesos educativos, y es lo que se relaciona con los deberes del Estado para con el campo colombiano y para este caso específico, lo relacionado con el cumplimiento de los

Acuerdos, pues es claro que, tras conocer la experiencia del NPR San José de León, hay más voluntad por parte de los exguerrilleros de permanecer en el proceso de “reincorporación” que del Estado en cumplir con lo acordado en La Habana.

La importancia de la afirmación anterior, y el énfasis que se hace sobre el papel del Estado, radica en que la aplicación y funcionamiento efectivo de cualquier proceso educativo depende de la correlación que este tenga con las condiciones socioculturales, las representaciones e interacciones sociales, las posibilidades económicas, al igual que los recursos y capacidades propios de la región (Correa, 2006); puesto que, especialmente en contextos rurales, “[...] el progreso económico y social está ligado fundamentalmente a la capacidad que tenga la comunidad de apropiarse los conocimientos adquiridos y adaptarlos a las características económicas, sociales y culturales que los particulariza como colectividad” (Correa, 2006, p. 85).

En esta medida, la pertinencia de las instituciones asentadas en las comunidades rurales, será medida desde la articulación con otros actores, tanto privados como públicos, para encaminar “[...] acciones dirigidas a posibilitar un desarrollo endógeno partiendo de identificar el tipo de aspectos sobre los cuales la comunidad quiere y puede trabajar para mejorar la calidad de vida; [aspectos siempre] disímiles entre unas y otras regiones” (Correa, 2006, p. 62). Es por esto fundamental que se generen esfuerzos conjuntos entre ambos sectores, focalizados en el desarrollo regional, sin dejar que este se reduzca al concepto de crecimiento económico, sino que comprenda un crecimiento integral desde diversos ámbitos. Llegado a este punto, el concepto de desarrollo integral que intenta proponerse, tiende a la articulación funcional de los diferentes sectores que componen una comunidad, sobre la generación de conocimientos propios que aporten al crecimiento económico y logren potenciar prácticas que fortalezcan a su vez el tejido social y comunitario.

El segundo enunciado resalta que la ruralidad tiene unas **dinámicas diferenciadas**, tal como se ha dejado dicho en distintas ocasiones, y que esas dinámicas estructuran las actividades económicas y culturales de cada lugar, las cuales son “primordialmente agrícolas, pecuarias, forestales, acuícolas, de bienes y servicios ambientales y agroambientales” (Jiménez, 2017, p. 5). Así, por ejemplo, en San José de León, las actividades económicas están definidas por el proyecto piscícola, en mayor medida, y en menor medida por la producción de huevos y lo que ello requiere. Por esto, una educación para esta zona deberá entender los tiempos que cada persona de la comunidad debe disponer para atender estas actividades, pero sobre todo, debe ser una educación que no robe parte de ese tiempo, haciendo elegir entre uno u otro, sino que, al contrario, es deber articularse a esas actividades y formar desde las múltiples posibilidades pedagógicas que brindan estos espacios, pues en ellos caben tanto los adultos como los niños, a quienes también habría que transmitirles desde temprana edad, los conocimientos que hacen sostenibles los proyectos productivos de la comunidad que habitan.

Lo anterior es imprescindible para eso que se ha denominado **la articulación del componente académico con las actividades prácticas**, donde se pueda ver el sentido, por ejemplo, de aprender sobre los recursos hídricos de la región y la importancia de su protección para la vida, y su buen uso para los proyectos productivos. En definitiva, un programa educativo pertinente debe ser capaz de poner a disposición de la comunidad una educación que forme desde y para ellos, entendiendo sus necesidades de aprendizaje y sus requerimientos particulares; una educación que no sea descontextualizada ni pretenda homogeneizar culturalmente, y por supuesto, que aporte a la defensa de los proyectos sociales, económicos y hasta políticos de la comunidad Fariana en cuestión.

Pues bien, tal como lo concibe el Centro de Estudios para el Desarrollo Rural-CESDER, la educación tiene que tener un sentido de utilidad inmediata para las personas, para las familias, para las comunidades, y “(...) esta utilidad sólo será posible si se basa, no sólo en la adquisición de conocimientos básicos y el dominio del lenguaje, sino en el desarrollo de competencias efectivas” (CESDER, 1998, p. 23). Dicho en otras palabras, la educación para una comunidad como la Fariana, debe aportar conocimientos que aporten a ese sinnúmero de propósitos que se tienen pensados como forma de sostenerse en el tiempo y consolidar sus proyectos de vida o de lucha, como bien podría llamársele.

Es menester hacer énfasis en la importancia de la investigación, puesto que posibilita la articulación de la academia y las problemáticas regionales. De este modo, la investigación y producción de conocimiento desde los territorios debe consolidarse como una prioridad en la comunidad, en tanto la participación será un elemento indispensable, sí desde lo investigativo se apoyan procesos de descentralización y de construcción social (Correa, 2006).

Así pues, se presume como necesario que los procesos formativos acaten el tipo de vida que la comunidad juzga como adecuado, así, posterior a un proceso de caracterización sociocultural completo, será posible trabajar por una educación que refuerce esos anhelos y metas, caminando así hacia su consecución. “Tales investigaciones deben enfocarse [...] en intentar elevar el índice de desarrollo humano, la esperanza de vida, el alfabetismo, la cobertura de empleos dignos, y los indicadores de bienestar como el uso del tiempo libre, entre otros” (Correa, 2006, p. 62).

El tercer enunciado propuesto por Jiménez (2017), y quizá el más importante, es el de **contar con educadores con sentido de pertenencia con el territorio rural** esto implica una gran voluntad política para generar las condiciones que posibiliten la universidad rural, es decir, instalar procesos de educación superior en las veredas y corregimientos, para que los/as jóvenes bachilleres tengan alternativas de

formación en las disciplinas educativas, humanísticas, de las ciencias naturales, exactas, sociales, ambientales y productivas. Jóvenes que pueden llegar a elegir la docencia como ejercicio profesional y laboral en su propia vereda y/o municipio. Jóvenes con arraigo, identidad y sueño de vida en su territorio (p. 5).

Sin embargo, como es sabido, la educación rural hasta hace poco más de un año comenzó a estar presente en las agendas estatales, y sus necesidades siguen latentes, por lo cual se considera estar lejos de una política pública para llevar a cabo una universidad rural; es por esta razón que se sugiere, por lo menos, **contar con docentes capacitados en educación rural**, dispuestos a trabajar bajo las condiciones que implican estas zonas, o dejar abierta la posibilidad de que quienes decidan formar a esta comunidad, puedan ser los mismos farianos en compañía de los tutores enviados por los programas, pues en campo fue posible ver una gran capacidad para esto en algunos de sus miembros, sin olvidar que en su vida de combatientes armados, muchos eran los encargados de formar políticamente, y hasta alfabetizar a sus compañeros.

Así pues, posterior al ejercicio de análisis y síntesis sobre el modelo educativo Arando la Educación ejecutado por la UNAD en el NPR de Mutatá, Ant., es posible comprender que el estudio de la pertinencia en el ámbito educativo parte por las acciones directas que ejercen las instituciones educativas -IE en relación con la docencia y proyección social sobre los estudiantes y las comunidades. En consecuencia, ha de tenerse claro que los sujetos tanto individuales como colectivos de la comunidad en cuestión, son los únicos y legítimos reclamantes de pertinencia educativa al modelo de formación implementado, en tanto este repercutió de manera inmediata sobre su vida.

Sin embargo, se espera que experiencias como las que se llevan a cabo en el NPR San José de León sean enriquecidas por numerosas investigaciones, que como está, apunten desde una

mirada crítica a la visibilización de aquello que en las comunidades rurales imposibilita el buen vivir. En pocas palabras, la información recolectada en el desarrollo de la investigación permite plantear que es necesario fortalecer el nexo entre lo educativo, lo productivo, social y organizativo, el problema en el que se ubicó el estudio en general.

Poder establecer qué tipo de modelo educativo logra ser adecuado para una comunidad rural, no solo implica un esfuerzo académico y comunitario grande, sino que requiere el compromiso de la voluntad política de los gobiernos de turno, al igual que de las instituciones que prestan el servicio educativo con el apoyo del sector productivo, puesto que, modelos de baja calidad afectan de manera directa el desarrollo social y económico de cualquier territorio. Se requiere por tanto que exista una relación mucho más fuerte entre los modelos educativos y la construcción de los planes de desarrollo nacionales, locales y regionales, pensando políticas de articulación más profundas entre la planeación de la oferta académica y las necesidades de las comunidades (Correa, 2006).

En suma, se considera que la educación, como necesidad primordial de la vida en sociedad, debe estar direccionada al fortalecimiento de los valores y principios garantes de la convivencia y la libertad, tales como, la democracia, participación y justicia (Correa, 2006). Y que si bien es imposible determinar una forma única de considerar una propuesta pertinente, la multiplicidad de variables que esta conlleva han se surgir a partir de procesos locales en los que se articule e incorpore la población como actores políticos encargados de determinar y direccionar cuál es el estilo de vida que se busca como comunidad, y cómo se debe trabajar por él.

Se concluye pues, de manera general, que los cimientos de lo que debe ser una verdadera educación para la paz en territorios rurales, y en especial para comunidades exguerrilleras, requieren modelos educativos que desencadenen acciones concretas, atravesadas por estrategias

pedagógicas, contenidos y metodologías que eduquen para la producción y adquisición de conocimientos y de capacidades centradas en la resolución de los problemas sociales y productivos de la comunidad. Sumado a esto, los procesos educativos deben fortalecer en el educando una personalidad sólida y crítica, sobre la que se construya asertivamente una vida en paz.

## 6. Referencias

- Alto Comisionado para la Paz. (2016). *Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz duradera*. Recuperado de: [https://colombia.unmissions.org/sites/default/files/s-2017-272\\_s.pdf](https://colombia.unmissions.org/sites/default/files/s-2017-272_s.pdf)
- Amaya, G. Y Obando, P. (s.f.). *Pertinencia de la Educación Superior en Colombia*. Conclusiones y recomendaciones de las Mesas de Trabajo. (s.l.).
- Ander-Egg, E. (1991). La educación de adultos como organización para el desarrollo social: precisiones conceptuales e históricas. Dos propuestas entre otras. En Ander-Egg, E., Gelpi, E., Hernández, J., ET ALL. (1991). *La educación de adultos como organización para el desarrollo social*. (p. 6-38). Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Bonal, Xavier. (1998) *Sociología de la educación: una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Ediciones Paídos Ibérica, Barcelona.
- CESDER- Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (1998). *Educación para el medio rural*. Una propuesta pedagógica. México: Ediciones Castillo.
- Correa, L. (2006). *Pertinencia de la educación tecnológica. Una aproximación al contexto del Cauca*. Cauca: Instituto Tecnológico de Educación Superior de Comfacauc.
- Corporación Nacional para la Educación Rural –COREDUCAR. (2016). *Modelo educativo flexible rural campesino de básica y media en Antioquia*.

Corporación Nacional para la Educación Rural –COREDUCAR. (2009). *Una reflexión histórica, política y pedagógica de Colombia en perspectiva de paz, para la construcción de una política pública de educación rural*. Recuperado de: [http://congresoeducacionruralcoreducuar.com/documentos/MANIFIESTO\\_DEL\\_IV\\_CONGRESO\\_NACIONAL\\_DE\\_EDUCACION\\_RURAL\\_COREDUCAR.pdf](http://congresoeducacionruralcoreducuar.com/documentos/MANIFIESTO_DEL_IV_CONGRESO_NACIONAL_DE_EDUCACION_RURAL_COREDUCAR.pdf)

Cortés, S. (enero-junio, 2016). Derechos humanos en las políticas de paz y posconflicto en Colombia. *VieI*. 11 (1), 129-145.

Cosoy, N. (febrero, 2017). 6.900 guerrilleros de las FARC ya están concentrados en 26 zonas en Colombia... ¿y qué sigue ahora? *BBC Mundo*. Recuperado de: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-38888897>

Decreto 3011. Normas para el ofrecimiento de la educación de adultos y otras disposiciones. (19 de diciembre de 1997). Recuperado de: <http://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=56210>

Decreto N° 2024 de 2016. Por el cual se establece un Punto Transitorio de Normalización (PTN) y se dictan otras disposiciones. (7 de diciembre de 2017). Recuperado de: <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%202024%20DEL%2007%20DE%20DICIEMBRE%20DE%202016.pdf>

Defensoría del pueblo. (2003). *Derechos económicos, sociales y culturales: Derecho a la educación*. Bogotá D.C: Imprenta Nacional de Colombia

Defensoria Del Pueblo de Colombia (2017). *Informe Espacios Territoriales de Capacitación y Reincorporación. Reincorporación para la paz*. Recuperado de: [http://www.defensoria.gov.co/public/pdf/Informe\\_ETCR.pdf](http://www.defensoria.gov.co/public/pdf/Informe_ETCR.pdf)

- Departamento Nacional de Planeación –DNP. (2014). *El campo colombiano: Un camino hacia el bienestar y la paz. Informe detallado de la Misión para la Transformación del Campo*. Bogotá D.C.: Nuevas Ediciones S.A.
- Dias Sobrinho, J. (Octubre-Nov, 2009). Participación y compromiso social como claves de pertinencia para la educación en América Latina. Magisterio. *Revista Internacional*, 41, 10-14.
- Díaz Villa, M. (2002). *Flexibilidad y Educación Superior en Colombia*. Bogotá, ICFES. Recuperado de: [http://acreditacion.unillanos.edu.co/CapDocentes/contenidos/dis\\_ambientes\\_metodos\\_pedagogicos/Memoria3/flexibilidad\\_educacion\\_colombia.PDF](http://acreditacion.unillanos.edu.co/CapDocentes/contenidos/dis_ambientes_metodos_pedagogicos/Memoria3/flexibilidad_educacion_colombia.PDF)
- Freire, P. (1986). *El año mundial de la Paz*. En Correo de la UNESCO, UNESCO, París.
- Gaviria, J. (2014). *Educación rural y saberes campesinos en Tierradentro Cauca: estudio del proceso organizativo de la Asociación Campesina de Inzá Tierradentro (ACIT) 2004 a 2012*. Universidad Nacional de Colombia
- Gómez, D. (2000). Principales líneas de pensamiento sobre el Desarrollo. En *II curso Internacional Promoción de la Agroempresa Rural para el Desarrollo Microregional Sostenible*. Palmira: CIAT-PRODAR-CIDER.
- Grupo de investigación Redes y Actores sociales –RAS. (2016). *Documento guía, línea de problemas rurales y ruralidades*. Medellín, Antioquía, Colombia: Documentos internos.
- Grupo de Memoria Histórica –GMH. (2015) *¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad, Informe General del Grupo de Memoria Histórica*. Recuperado de:

<http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2013/bastaYa/basta-ya-memorias-guerra-dignidad-new-9-agosto.pdf>

Instituto de Estudios Geoestratégicos y Asuntos Políticos –IEGAP. (2013). Desarme, desmovilización y reintegración, DDR: una introducción para Colombia. *Cuadernos de Análisis 01/13*. Bogotá D.C.: Universidad Militar Nueva Granada.

Jiménez, M. (2017). Aportes comunitarios para definir una política de educación rural. Para escucharnos y hacernos escuchar desde la ruralidad. Mesa Nacional de Educación Rural (2017). Recuperado de: <http://www.congresoeducacionruralcoreducacion.com/wp-content/uploads/2018/10/PONENCIA-EDUCACION-RURAL-2017-MIRIAM-JIMENEZ1.pdf>

Lacki, P. (s.f). Desencuentros entre la educación rural. En encuentro de sentidos de la educación y cultura: Cultivar la humanidad. Brasil.

Ley General de Educación (Ley 115) (Febrero 8 de 1994). Recuperado de: [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)

Ministerio de Educación Nacional –MEN. (2012). *Manual para la formulación y ejecución de planes de educación rural. Calidad y equidad para la población de la zona rural*. Recuperado de: [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-329722\\_archivo\\_pdf\\_Manual.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-329722_archivo_pdf_Manual.pdf)

Ministerio de Educación Nacional –MEN. (2017). *Plan Especial de Educación Rural: Hacia el desarrollo rural y la construcción de paz*. Recuperado de: [http://www.congresoeducacionruralcoreducacion.com/images/Doc\\_web/10.-PEER\\_06-2017.pdf](http://www.congresoeducacionruralcoreducacion.com/images/Doc_web/10.-PEER_06-2017.pdf).

- Nisbet, R. (2009). *La formación del pensamiento sociológico*. Buenos Aires: Amor rortu Ediciones
- Núñez, J. (2010) *Pertinencia de la educación rural venezolana y latinoamericana*. Revista Iberoamericana de Educación, N. 52-7.
- Oficina del Alto Comisionado para La Paz (2016). *Funcionamiento de las Zonas Veredales Transitorias de Normalización (ZVTN) y los Puntos Transitorios de Normalización (PTN)*. Recuperado de: <http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/procesos-y-conversaciones/Documentos%20compartidos/ABC-Zonas-veredales.pdf>
- Olivares, p. (2007). La escuela rural y sus condiciones ¿tienen implicaciones en la formación del profesorado? *Aula Abierta* 35 (1) (2). P.p 83-99. Universidad de Oviedo. Recuperado de: <file:///C:/Users/libre/Downloads/Dialnet-LaEscuelaRuralYSusCondiciones-2780967.pdf>
- Organización para las Naciones Unidas –ONU. (10 de mayo del 2018). *Arando el futuro con educación. Misión de verificación de la ONU en Colombia*. Recuperado de: <https://colombia.unmissions.org/arando-el-futuro-con-educaci%C3%B3n>
- Orozco, L. (2003). *Pertinencia e identidad de la Educación Superior*. Documento de trabajo. Magister en Dirección Universitaria. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Paso Colombia (s.f.). *217 nuevos estudiantes en las ERAs*. Recuperado de: <http://pasocolombia.org/noticias/217-nuevos-estudiantes-en-las-eras>
- Perfetti, M. (2003). *Estudio sobre la educación para la población rural en Colombia*. REDUC y Universidad Pedagógica Nacional.
- Sanchez Cánovas, J. (2013). Participación educativa y mediación escolar: una nueva concepción de la escuela del siglo XXI. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*. (59). P 1-28.

- Sandoval, R. (1996). *Escuela y modernidad en Colombia*. Volumen 2. Ediciones Tercer Mundo.
- Secretaria de Educación Norte de Santander. (s.f.). *En la región se implementa Modelo de Nivelación Escolar a los excombatientes de las Farc*. Recuperado de: <http://www.sednortedesantander.gov.co/index.php/89-publicaciones/574-proyecto-arando-la-educacion>.
- Semana. (Febrero, 2018). No hay presupuesto para la educación rural. *Revista Semana Educación*. Ed. 29. Recuperado de: <https://www.semana.com/educacion/articulo/educacion-rural-en-colombia/557157>
- Triana, A. (2010). Escuelas Normal Rural, Agropecuaria y de Campesinas en Colombia 1934-1974. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. *Rhec* Vol. 13. N° 13. Pp. 201-230
- Tünnermann C. (2006). Pertinencia y calidad de la educación superior. En *Lección inaugural Guatemala*. Recuperado de: <http://biblio2.url.edu.gt:8991/libros/leccion%20inaugural2006texto.pdf>
- Universidad Nacional Abierta y a Distancia –UNAD. (22 de febrero del 2018). “*Arando la Educación*”, la iniciativa de la UNAD para enseñar la paz. Recuperado de: <https://noticias.unad.edu.co/index.php/unad-noticias/todas/2-unad-noticias/2042-arando-la-educacion-la-iniciativa-de-la-unad-para-ensenar-la-paz>
- VerdadAbierta (13 abril, 2016). *El Paramillo, un nudo difícil de deshacer*. Recuperado de: <https://verdadabierta.com/el-paramillo-un-nudo-dificil-de-deshacer/>
- VerdadAbierta (14 abril, 2016). *Especial Nudo del Paramillo: Las Farc y el futuro de la región* [video en línea]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=dvnUyyqOLE8>