



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

**EDUCACIÓN RURAL: UN APOORTE A LA COMPRENSIÓN DEL
SENTIDO DE EDUCACIONES “OTRAS” EN EL ÁMBITO RURAL DESDE
UNA MIRADA CRÍTICO VIVENCIAL**

Alejandra María Moreno Madrid

**Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
El Carmen de Viboral
2019**

**EDUCACIÓN RURAL: UN APOORTE A LA COMPRENSIÓN DEL SENTIDO DE
EDUCACIONES “OTRAS” EN EL ÁMBITO RURAL DESDE UNA MIRADA CRÍTICO
VIVENCIAL**

Alejandra María Moreno Madrid

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

Asesor:

Gerardo Montoya de la Cruz
Mg y candidato a Doctor en Educación

Línea de Pedagogía Social:
Grupo de Investigación Unipluriversidad

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
El Carmen de Viboral

2019

...Hoy son modos “otros” de aprender, mirar, amar y liberar, es preciso dejar de ser sujetadas y sujetados a formas que nos definen, a una sólo forma, a un solo lente, a una sólo expresión, es hoy entonces, más urgente que nunca, volver a nuestras raíces y reconocernos en el origen y la diversidad de la vida.....

Profundos agradecimientos

A la mujer que me habita, por la valentía para encarnar este sentido proceso

A quienes acompañan este andar:

*Mis raíces : mi amada familia, por la vida y el tejido de amor que nos mantiene.
Tierra Libre: compañeras y compañeros quienes hacen parte sustantiva de este proceso, con quienes camino la esperanza de un mundo más justo y amoroso.*

Asofamilias- campesinas y campesinos de Támesis: por el encuentro, las miradas, las palabras, las montañas, los ríos, las semillas, los caminos que habitan y co-construyen esta propuesta.

A la Universidad de Antioquia

A Gerardo Montoya: Asesor y compañero de camino, por su sensibilidad y su luz compartida.

*A mis compañeras y compañero de estudio por el sosten, vestido profundos momentos y risas en
sintonía*

Al gran Espiritu presente en todo lo visible e invisible.

Contenido

	Pág.
1. Introducción	1
2. Andares de camino al contexto del problema	2
2.1. Objetivos	10
2.1.1 Objetivo general.	10
2.1.2 Objetivos específicos.	10
2.2. Una mirada a los por qué	11
2.3. Una mirada a los antecedentes teóricos e investigativos	16
2.3.1 Pedagogía Social.	17
2.3.2 Educación Popular.	19
2.3.3 La monocultura del saber.	20
2.3.4 Educación rural.	23
2.3.5 Proyectos políticos del gobierno para la educación rural.	24
2.3.6 Investigaciones y experiencias que se inquietan por reflexionar sobre la educación en el ámbito rural.	27
2.4. Horizonte conceptual	30
2.4.1 Educación “otra”: en perspectiva de una educación popular campesina como apuesta alternativa que entrelaza modos “otro” de habitar.	30
2.5. Educación popular como una propuesta de educación liberadora: emergiendo voces insumisas	35
2.5.1 Educación rural.	37
2.5.2 Ruralidad.	39
3. Metodología	42
3.1. Enfoque investigativo	42
3.2. Métodos de investigación	43
3.2.1 La Narrativa.	44
3.2.2 Biográfico Narrativo.	46
3.3. Participantes	46

3.4.	Estrategias para la construcción de información	47
3.4.1	Entrevista.	47
3.4.2	Diálogo de saberes.	47
3.4.3	Colcha de retazos.	48
3.4.4	Cartografía cuerpo territorio.	48
3.5.	Consideraciones éticas	49
3.6.	Interpretación de datos	49
3.7.	Contexto de investigación	51
3.7.1	Contexto de la investigación.	51
3.7.2	Tierra Libre.	52
4.	Resultados	55
4.1.	Navegando entre dos aguas	55
4.1.1	Mi relato de vida.	55
4.2.	Manifestaciones de Asofamilias	65
4.2.1	Repasando caminos - la colectividad una apuesta para continuar.	65
4.2.2	¿Quiénes somos como campesinos?	72
4.2.3	Los saberes propios como modos de ser, hacer y estar en el territorio para construir memoria e identidad campesina desde el diálogo y el encuentro.	77
4.2.4	La agroecología como educación “otra” de campesinas y campesinos que sostiene un horizonte de propuestas de re- existencia y resistencia.	83
4.2.5	El diálogo de saberes en una educación agroecológica.	89
4.2.6	Agroecología una apuesta para la mujer campesina.	92
5.	Consideraciones finales	95
5.1.	Un aporte a la comprensión del sentido de educaciones “otras” en el ámbito rural desde una mirada crítico vivencial – discusión	95
5.1.1	Una educación “otra” como proyecto organizativo.	97
5.1.2	Educación “otra” como proyecto pedagógico.	100
5.1.3	Una educación “otra” para la ruralidad.	100
	Referencias	104
	Anexos	108

1. Introducción

Al interior de los procesos investigativos siempre estarán presentes los caminos y las experiencias que uno ha recorrido, es decir que la escogencia de los temas y de los proyectos investigativos siempre estarán consciente o inconscientemente empapados de la vida, de nuestra vida. A esto se le suman decisiones del orden personal relacionados con la formación académica; la consciencia y el azar que muchas veces rodea también esta decisión.

En el caso particular del presente proyecto de investigación sobre la Educación Rural, es necesario decir que dicha escogencia ha estado directamente relacionada con mi decisión de estudiar Ingeniería Agropecuaria y de manera muy especial con la construcción política que he venido realizando en términos de aportar desde mi campo de actuación en el análisis y solución de los problemas en los espacios vitales donde vengo realizando procesos del orden social y laboral, de la mano de Tierra Libre. En el marco de la complejidad de los problemas que se dan en nuestro país, es claro que las diferentes circunstancias que rodean el campo son sumamente críticas y complejas, los resultados hegemónicos del imperio de las ciudades como paradigma del desarrollo mundial y nacional, han llevado en el caso colombiano a un abandono histórico del campo y por lo mismo de la población que ocupa todavía ese territorio: campesinos y campesinas. A esto se le agrega la circunstancia estructural en Colombia de la existencia de un Estado Macrocefálico, que se ha concentrado en unos pocos centros urbanos, generando con ello una difícil situación de abandono que ha sido aprovechada por otros actores ilegales, para imponer sus órdenes y leyes.

En medio de esta situación, hemos decidido abordar el análisis de la Educación Rural, no desde la perspectiva de la Educación Formal institucionalizada, sino que se contempla en este trabajo lo relacionado con el desarrollo de educaciones “otras” que se realizan en el ámbito rural y que tienen como actores a los mismos procesos sociales y organizativos de los campesinos y campesinas. Esto implica la clara explicitación que la Educación Formal Institucionalizada es una de las tantas educaciones existentes y que en nuestro caso el interés se encuentra en esas educaciones otras.

2. Andares de camino al contexto del problema

La pregunta por la educación en el ámbito rural surge en el compartir con campesinas, campesinos, jóvenes y niños entorno a la vida campesina, en observar sus representaciones culturales como la relación con la tierra, la producción alimentos, el trabajo familiar, donde se pone en práctica los saberes ancestrales, el esfuerzo colectivo, la organización y sobretodo, la acción que pone de manifiesto la resistencia y aliento para continuar el día a día en medio de condiciones adversas que ponen en riesgo la dignidad campesina.

En medio de los intercambios de saberes con las y los campesinos y en diálogos entre ires y venires por territorios campesinos Antioqueños, me han pasado por el corazón y la piel muchísimos recuerdos relacionados con los saberes y el conocimiento.

Recuerdos convertidos en preguntas y cuestiones sobre la imposición del conocimiento científico sobre el saber local y comunitario, la colonización que aún vivimos sobre cómo debemos educarnos y adquirir saberes, la invisibilización de otras formas de educación propias de las comunidades, la dificultad que se tiene para valorar las diferencias y las culturas.

Es en medio de estos pasos, nace el deseo de investigar sobre los sentidos de educaciones “otras” que se expresan dentro de las comunidades campesinas, que comunmente se desarrollan por fuera de la institucionalidad y se relacionan con los saberes propios, la cotidianidad, sus modos de ser, hacer y estar que se recogen en apuestas territoriales. Esa educación que le permite a campesinos, indígenas y afro, hombres y mujeres expresarse sin temor por no haber asistido a una escuela estatal.

En mis andares he comprendido que estamos urgentes de espacios de diálogo, donde no sea una voz la que se imponga, donde la voz silenciada de los estudiantes y de la comunidad se tenga en cuenta, y sobre todo que la escuela comprendida desde la institucionalidad no es el único espacio como fuente de saberes, ratifico que en las comunidades hay silencios y ausencias que necesitan ser colectivizados, que es preciso darle valor a los saberes y sentires propios, a la

cotidianidad de la vida en el campo y reflexionar sobre el lugar que estamos habitando, cómo lo estamos representando y sobretodo cómo lo estamos construyendo.

Es preciso abrir el espacio para los sueños de los niños y jóvenes, es necesario romper cadenas que aún nos colonizan desde el pensamiento hasta nuestras acciones más sencillas.

Es desde entonces que mi inquietud por la ruralidad y la educación se encuentran con la idea de entretejer acciones en conjunto con la comunidad donde se repiense y resignifiquen los saberes propios de campesinas y campesinos y se visibilice su sentido y sus luchas por permanecer en el territorio en condiciones dignas.

Es por medio de mi trabajo con Tierra Libre una organización social y política que se articula a propuestas de organizaciones campesinas, que buscamos generar estrategias de movilización social para la defensa del territorio. Estos motivos, me orientan a querer investigar sobre las diferentes expresiones o representaciones de acciones educativas que emergen de forma crítica en las comunidades campesinas que surgen de una forma endógena a partir de las dificultades y que están invisibilizadas para la institucionalidad educativa.

Estas acciones de las comunidades como el caso de la organización Asofamilias, se alimenta de tradiciones y sentires que comparten sus integrantes, campesinas y campesinos del municipio de Támesis, movilizados por sueños en común y esperanzas que los han llevado a desarrollar acciones- reflexiones que se materializan desde encuentros de formación y diálogo de saberes para fortalecer un modo de producción propio que permita la consolidación de apuestas colectivas, todos ellos concebidos como espacios de encuentro y reencuentro para pensarse y construirse modos alternos de cómo leer la realidad.

En este sentido Asofamilias camina de la mano de la educación popular, donde ha ido reflexionando y consolidando a través de las experiencias vividas una metodología apropiada para generar construcciones acorde a sus miradas de mundo. Esta ha estado acompañada de la solidaridad, de la producción agroecológica, de la inclusión de las mujeres y los jóvenes, dando fundamento a acciones políticas concebidas en el ámbito rural como espacios de resistencia, a

partir de las cuales se configuran luchas cotidianas y que buscan resignificar las voces y la acción de campesinas y campesinos organizados.

Dentro de sus acciones se articulan con otras organizaciones amigas con el propósito de aprender de experiencias y mejorar su caminar, de esta manera con Tierra libre hacemos fusión de saberes propios, ancestrales y saberes académicos que convergen en el propósito central de resignificar los saberes propios que dan sentido a las apuestas de vida de la comunidad, por medio de la producción agroecológica.

A partir de mis inquietud sobre la educación y específicamente la educación en la ruralidad, con una pregunta profunda sobre ¿cómo se vive la educación en los territorios rurales que comúnmente viven la tan marcada desigualdad y el despojo?. Entonces intento acercarme a los modos de educación que comúnmente se viven en la institucionalidad y por fuera, para reflexionar sobre su papel en la construcción de sujetos críticos que sean capaces de leer su contexto y ser proponentes de sus apuestas de vida.

En este sentido, se habla que la educación rural no tiene políticas educativas propias que sean acordes al contexto, que dimensionen y se apropie de su historia, relaciones sociales, políticas, antropológicas que propicien espacios de construcción territorial y de permanencia. Puesto las políticas educativas de Colombia derivan de análisis de agencias internacionales, lo que corresponde a apuestas pensadas desde afuera que distan de la realidad vivida en los territorios rurales, y que a su vez otorgan mayor poder a las propuestas ajenas, sin propiciar cuestionamientos, es decir, sin sentar una postura crítica a lo que requieren verdaderamente los territorios

Se habla entonces que la Educación rural, enfrenta desafíos que no sólo corresponden a políticas educativas como tal, sino que a su vez están ligados a otras políticas, como las políticas sociales, económicas que configuran una apuesta política global que se traducen en la reproducción de las siguientes problemáticas (sepulveda y Gallardo, 2011).

La educación rural reproduce una educación urbana generando la homogenización de cultura y conocimiento que tiene que ver la dominación propiamente que ha sufrido América

Latina con el colonialismo, el capitalismo, la globalización representada en el Eurocentrismo, como eje de conocimiento válido que impera hasta el momento y que ha oprimido el saber, sentir, pensar de los pueblos originarios y se instaura como forma de dominación.

Con relación a la colonialidad del ser y saber, Guerrero (2010, p 5-10) habla de la colonialidad como un proceso de dominación que no ha terminado, que inició con la conquista y aún sigue vigente. Es una realidad de dominación de magnitud universal que sobrepasó la época colonial y continúa operando en la actualidad por medio del capitalismo global-imperial. Como consecuencia de la colonialidad y de la modernidad que se consideran mutuamente constituyentes, Europa se autoconstituyó como centro, y consideró los demás pueblos y culturas periferias del mismo. Europa se erige como horizonte civilizatorio como ideal, norma, espejo del cual los demás pueblos serían su reflejo, asumió la voz de la verdad mientras la periferia se resumió a repetir su discurso de verdad, de esta manera se legitimó un orden monocultural hegemónico, totalitario que niega la riqueza de la diversidad.

De esta manera, el conocimiento hegemónico en la educación rural también está dado por las imposición de la cultura urbana, la cual se ubica en un lugar de mayor validez y aceptabilidad; homogenizando la cultura y dando menos valor a la cultura rural campesina y a su vez a la diversidad cultural. De esta manera se invisibiliza lo rural y con ello todas las representaciones sociales que acontecen en ella. (Sepúlveda y Gallardo, 2011, p. 150).

En consecuencia con lo anterior, se habla que la educación rural se desarrolla de forma descontextualizada, respondiendo a las demandas y dinámicas de la urbanidad, sustentado en la idea de igualar las condiciones educativas de la urbanidad. Siendo esta la premisa de cambio que fortalece las dinámicas mismas de la ruralidad.

Con relación a los cambios que sufre la ruralidad con respecto a las particularidades históricas, sociales, culturales, ecológicas renace el concepto de nueva ruralidad que se refiere a las reestructuraciones geoeconómicas y geopolíticas dadas en los cambios de vida por la modernidad, donde la demanda de los bienes naturales está en aumento por los grandes capitales. Esto significa que la ruralidad se reduce a un espacio netamente para la explotación de bienes

naturales a gran escala, lo que conlleva a cambios sustanciales como la deserción de la población rural hacia las ciudades.

El paso de la ruralidad a nueva ruralidad están enmarcados por cambios como: baja densidad demográfica, cambio de paisaje rural, grandes explotaciones agropecuarias industrializadas, explotaciones de bienes naturales. Todo esto generado por cambios a nivel global y afectando las relaciones que tejen los campesinos con el territorio (Pita, Gonzales y Segura, 2014, p.20).

De esta manera se hace preciso la discusión de la educación con relación a los acontecimientos sociales, económicos, ambientales que generan cambios en la ruralidad y es oportuno preguntarse cómo se están abordando desde el aula, para los procesos institucionalizados o desde afuera para los procesos comunitarios. Además de cuestionarse por las políticas de gobierno que acompañan estos cambios. Siendo coherente la idea de que en este momento la ruralidad está viviendo un auge de industrialización, extranjerización de la tierra, agronegocio y explotación, la educación rural es correspondiente a estas dinámicas y su atención está dada en una fuerte demanda en la formación para el trabajo, que su vez refuerza la ilusión de los jóvenes a salir del campo para tener una mejor vida en la ciudad. Ya que el campo se va convirtiendo en un lugar ajeno en el que no hay construcciones propias y comienza a ser más intervenido desde afuera.

Es así que la cultura campesina va quedando oculta frente a la cultura urbana, o cultura eurocéntrica donde está en disputa una mejor vida fuera de la ruralidad y donde tiene gran validez conocimiento científico quien se vuelve motor para la deserción del campo.

Por tanto, estos cambios merecen una mirada desde la institucionalidad, teniendo en cuenta las implicaciones que tiene la significación de la ruralidad para los propios habitantes, las formas en que se reconocen en ella, cómo la nombran, la habitan, la sienten y las acciones que ejercen para la permanencia y construcción de los territorios.

Entonces, en el ámbito rural la educación se tornó un asunto de poca crítica y se va cimentando en una monocultura del saber, el cual se expresa en la reproducción de ideologías de dominación, enmarcadas en un currículo que impiden que los sujetos puedan leerse e interpretarse

en un espacio, en una realidad y mucho menos poder problematizarla y construirla conscientemente, la educación convencional se enfrasca en modelos tecnócratas que para el caso de la ruralidad, tal vez reconozca sus particularidades, espaciales, sociales, culturales pero no lo asume en su práctica pedagógica.

Es por esto que pretendo enunciar posturas que dan cuenta de la problemática de la monocultura del saber como elemento de dominación que permea a la ruralidad y que conllevan a un deterioro de las propias concepciones de buen vivir y de la cultura campesina. Ya que se aleja del contexto y de modos otros que suceden en la cotidianidad, en la familia, en la organización, en lo común, en el trabajo, en la vida campesina, que tienen un sentido educativo en si mismos, desde una postura crítica.

La escuela formal es un espacio de reproducción de conocimiento científico, expresándose entonces, una monocultura del saber que según De Sousa (2011) genera una dominación tan fuerte que quien este por fuera de él se considera ausente e inexistente. Y en este sentido hay una opresión tal del ser, que lo anula como sujeto político asumiendo una posición de represión; además prevaleciendo socialmente la idea que los aprendizajes por fuera de la escuela carecen de valor.

A lo que también se refiere Walsh (2009) con la dominación cultural que ejerce el conocimiento científico como expresión colonial sobre los otros saberes y expresiones propias de las comunidades. Dominación que pone lugar y jerarquización a los diferentes conocimientos y por consiguiente resta valor a la construcción de conocimientos que se dan por fuera de la institucionalidad.

Convirtiéndose el conocimiento en un elemento de disputa que divide, fragmenta y sujeta a las ideas heredadas como imposiciones del saber, que su vez nos conducen como sujetos oprimidos, desesperanzados, que ratifica el valor sólo en el conocimiento y en determinadas formas de concebirlo desde la transmisión y la persuasión, Walsh (2009) que deja a un lado el sentido humano y transformador de la educación

Estas teorías se evidencian con las dificultades que tienen las y los campesinos para expresar sus conocimientos en encuentros colectivos. Sólo cuando la organización les ha brindado

herramientas de empoderamiento es posible ver como defienden sus saberes y construyen conocimiento por medio de la acción y la reflexión.

Por su parte Valencia, (2014) a través de su investigación concluye que es necesario un llamado a descentralizar la mirada desde el componente académico hacia un componente comunitario, recuperando el sentido social de la educación, perdido en el afán de cumplir con pruebas estándar, por lo cual educarse debería significar apropiar conocimientos para transformar mi realidad y la de la comunidad.

En el sentido transformador de la comunidad frente a su dominaciones, la educación ocupa un lugar con orientación política y se abre espacio a la creación y apropiación donde hay propuestas de las organizaciones comunitarias por construir sus propias formas de habitar el espacio, reconociendo sus apuestas y representaciones culturales para desistir del modelo colonial que impone una sola forma de conocimiento aceptable, medible, comparable y verdadero (Escobar, 2014).

La monocultura del conocimiento representada en la educación escolarizada institucionalizada no sólo genera una dominación del saber dentro de la institución, si no que permea desde su discurso al territorio, lo que a su vez la viste de un velo que le mantiene alejada de otros modos de concebir y vivir la educación, lejos de la instrumentalización.

Desde la dominación ejercida sobre el conocimiento se entretajan otras dominaciones y opresiones que obedecen al enfranjamiento de un sistema colonial, capitalista como ya se mencionó anteriormente, en el cual, la educación se torna un instrumento para mantener un discurso de desarrollo, de competencia, de valorar mucho más lo ajeno que lo propio, y es en medio de estas circunstancias que emergen prácticas emancipadoras en las últimas décadas diversos movimientos y organizaciones sociales que han planteado construir transformaciones desde sus propias prácticas de lucha que componen la sociedad en la que esperan vivir (Ouvina, 2017).

Prácticas de base, que representan sus formas de leer e interpretar el mundo, propuestas nacidas desde dentro, donde su saber, sentir, pensar, actuar son su propia pedagogía puesta a prueba en el día a día y en la reflexión.

La monocultura del saber sustentada en el conocimiento científico y expresada en la educación para el ámbito rural se aleja de los saberes propios, de lo humano, del ser y sentir, de lo social de la educación, que por su carácter opresor y de dominación agudiza las problemáticas relacionadas con la pérdida y desconocimiento de la cultura campesina, la migración de jóvenes campesinos que salen de sus territorios en busca de la educación que la escuela escolarizada refuerza con la idea de desarrollo, además de las ausencias e inexistencias que se manifiestan en los adultos mayores hombres y mujeres, por no haber asistido a la institucionalidad educativa como centro de conocimiento científico y válido.

Es decir, el poco reconocimiento a educaciones “otras” refuerza un sistema de conocimiento hegemónico y homogeneizador centrado en la institucionalidad y que invisibiliza apuestas educativas alternativas centradas en lo social.

En este sentido cobra valor la educación popular como promotora de una educación para y con el pueblo que promueve alzar la voz de las comunidades, de quienes viven la pobreza, el conflicto y las contradicciones de un sistema desarrollista hegemónico.

Es preciso que la comunidad con sus formas de organización, sus propuestas y acciones educativas que parten de la experiencia, del reconocimiento propio, de la colectivización de saberes, haga visible sus construcciones de conocimiento, por medio de la narrativa como camino que abre un espacio de expresión desde el sentir y el pensar individual y colectivo.

Es así que partir de lo planteado me pregunto:

¿Cómo contribuyen las experiencias de vida de campesinas y campesinos de Asofamilies al sentido de educación otra que los represente como sujetos históricos?

¿Cómo la organización campesina Asofamilias logra procesos formativos alternativos?

¿Qué sentido tienen los saberes propios para la educación rural para Asofamilias?

¿Qué reflexiones crítica acerca de la educación en el ámbito rural tengo como investigadora desde la experiencia propia?

Que finalmente, estas preguntas desencadenan en:

¿De qué modo la experiencia organizativa de campesinas y campesinos de Asofamilias del municipio de Támesis, contribuye a una propuesta de educación “otra”?

2.1. Objetivos

2.1.1 Objetivo general.

Comprender, por medio de la construcción de narrativas y la experiencia crítico vivencial, las contribuciones que resignifican el sentido de la educación rural de modos “otros” por parte de campesinas y campesinos de Asofamilias, del municipio de Támesis

2.1.2 Objetivos específicos.

Reconocer los saberes propios de campesinas y campesinos de Asofamilias que orientan las formas de ser, estar y habitar el territorio.

Reflexionar desde las experiencias de vida campesinas y campesinos sobre las apuestas de resistencia desde las cuales la educación “otra” y la pedagogía tienen sentido.

Identificar los aportes que resignifican una educación “otra” que promueven una postura ética política de Asofamilias, a partir de las reflexiones de experiencias propias.

2.2. Una mirada a los por qué

La presente propuesta se sustenta teniendo en cuenta la necesidad de resignificar desde una mirada crítico vivencial el sentido de la educación rural por medio de la visibilización de educaciones “otras” que emergen y se construyen en el ámbito rural.

Acerca de la ruralidad en Colombia se sabe que ha sido entre tantos aconteceres, escenario de diversos conflictos, económicos, ambientales, sociales. La disputa por la tierra, los bienes naturales y las riquezas de ecosistemas son el atractivo principal para un modelo económico actual que busca una producción a gran escala para la generación de valor monetario que favorece a las empresas extranjeras y a quienes acaparan gran cantidad de tierra. Por tanto la tierra se configura como un elemento central del conflicto, es la disputa por la tierra para la gran producción que hace, que se generen diferentes cambios alrededor de la ruralidad, cambios paisajísticos, cambios en la dinámica económica, cambios territoriales, cambios en las formas de vida de campesinas y campesinos.

Los cambios que enfrenta la ruralidad a causa de un modelo imperante, se ven reflejado en la concepción de la ruralidad como espacio de explotación y producción de materias primas. Así mismo se hegemoniza el discurso de coerción que impide la construcción de la ruralidad a sus propios habitantes, según sus interpretaciones y concepciones del espacio. Tomando como referencia la hegemonía que según Gramsci citado en Ritzer, (1993) “el liderazgo cultural ejercido por la clase dominante” (p.162) el significado que se le atribuye a la ruralidad en Colombia está orientado a un lugar de atraso que necesita políticas que dinamicen la economía y en ese sentido lograr un desarrollo. Esas políticas están sustentadas en las apuestas por el extractivismo como actividad que genera riqueza y mejor calidad de vida a las comunidades rurales, atravesado a su vez por la idea de la globalización en tanto hay un propósito modernizador de abrirse a los mercados internacionales, competir y cada vez ser más productivos. De esta manera la naturaleza pasa a ser un activo en disputa por el capitalismo a través de la globalización, del mismo modo que la producción agropecuaria entra en una disputa de poder que está alineada a los intereses del mercado global; las formas tradicionales de producción se reemplazan por técnicas y paquetes tecnológicos que garanticen las producciones para los mercados extranjeros, donde la dependencia

a insumos externos es cada vez mayor, lo que implica mayores aplicaciones de agrotóxicos, mayores costos de producción y la imposibilidad para muchos productores de sostener este tipo de producción.

Desde el cambio en la forma de producción, se pone en tensión el saber campesino, puesto este es relegado a lo no debido porque la modernización requiere de otra forma de producción que ya esta determinada para asegurar las dinámicas de los tratados de libre comercio. Es así que la idea de cambio toca la cultura campesina, en el sentido que no dialoga con ella sino que se impone.

Ese cambio sugerido de afuera llega con toda su propuesta de conocimiento en tanto el saber propio, campesino tiende a desaparecer cada día más. Los actores que tienen inferencia en el sector rural permean esta idea globalizadora y modernizadora de la ruralidad, en la que el saber endógeno hace parte del atraso que ya no va bien. Y se convierten en reproductores de este conocimiento modernizador. En nombre de la innovación y la adopción de conocimiento.

Uno de los actores que se articula a las propuestas de modernización del conocimiento es la Escuela, ella misma sustentada en una propuesta instrumentalizadora del saber, donde los sujetos se forman para servir al sistema de competencia y mercado, tiene lugar en la ruralidad, quien a su vez refuerza la idea del saber campesino como un atraso y quien pasa por ella tiene la posibilidad de modernizarse y obtener conocimientos que aportarán al desarrollo y al cambio

Estas dinámicas de cambio como efecto de una concepción dominante de la ruralidad en Colombia no son abordados con la intención de reflexión o de querer transformarlas desde la educación convencional, pues esta centra en su acción pedagógica en un programa curricular que orienta a la formación de sujetos para el trabajo. Lo que a su vez implica una dominación epistémica considerando a la escuela institucional el lugar de generación de conocimiento por excelencia.

Desde estas características anteriormente mencionadas se hace prioritario una mirada crítica, de la ruralidad y a las situaciones de dominación que suceden en ella. De esta manera, atendiendo a la postura crítica como un modo de problematizar y preguntar el por qué, me remito

a los planteamientos de Torres, (2018) sobre la postura crítica. “Si la crítica es una visibilización y problematización de las articulaciones entre poder y conocimiento” (p. 176) No es preciso reducirla al campo intelectual o investigativo como comúnmente se le ha designado su lugar.

Los procesos y miradas críticas se pueden abordar desde otras prácticas culturales, sociales y educativas. Es el caso de América Latina donde una serie de prácticas alternativas, como la Educación popular, comunicación alternativa, pedagogías descoloniales se han convertido en las últimas décadas, en procesos organizativos y movimientos sociales a nivel mundial. Los cuales han sido referentes y lugar de emergencia del pensamiento crítico, donde han nacido las luchas y los procesos organizativos populares que dan movimiento a las prácticas educativas, comunicativas y culturales alternativas.

En la ruralidad también acontecen procesos organizativos que ponen en crítica los significados de la misma y lo que esto refleja en la vida de las comunidades campesinas, estos procesos se materializan en la educación popular, en las posiciones y acciones de colectivos sociales que resisten a condiciones de injusticia, frente a las cuales despliegan un conjunto de saberes, sentires, pensares cargados de sentido crítico, desde los cuales se cuestionan los poderes, verdades establecidas y se promueven otras relaciones y sentidos de vida.

De esta manera encontramos que frente a los conflictos sociambientales y económicos las comunidades campesinas, indígenas y afro se organizan para reflexionar críticamente acerca de sus problemáticas y reclamar sus derechos por medio de la acción colectiva, que a su vez es educativa, abordando esta desde una constante acción y reflexión orientada a un camino de transformación que sostiene cada paso dado, incluso en medio de las contradicciones.

Esta acción es considerada contra hegemónica desde una aproximación de las pedagogías críticas, (Caballero, 2015) ya que habita en las diversas experiencias de la organización popular cimentada en los saberes contruidos desde la reflexión de su contexto, en la memoria social del continente, en las identidades desdibujadas de nuestros pueblos y en las inagotables formas de asociatividad y trabajo popular (p. 34-35). Concibiendo la educación en su sentido de transformación social, contraria a un modelo dominante que dista de concepciones dirigidas y

coartadas que niega la voz y participación de sus habitantes. Por el contrario sus acciones pedagógicas son dinámicas y constituyen procesos dialógicos que se erigen en la participación comunitaria.

A su vez al considerar el sentido político de la educación, los proceso de organización tiene una estrecha relación con la educación popular en tanto proponen una mirada reflexiva de los habitantes frente a sus formas de vida, a la educación misma que reciben, a los cambios que viven y su relación con el modelo económico y social imperante, además de generar proceso de acción que visibilizan sus apuestas de reivindicación y resistencia. Todo esto en un continuo proceso aprendizaje y desaprendizaje donde la educación es protagonista.

En este sentido se ubica la educación popular como una precursora de modos otros de abordar la educación, debido al momento de su emergencia en América latina ya que surge de un proyecto de concienciación comunitario pensado desde el territorio, donde la educación se torna social en tanto responde a la construcción de los seres sociales que lo habitan y que tiende a ser transformador de formas de opresión y dominación. Donde los sujetos se asumen políticamente como sujetos se reconocen creadores de sus concepciones de mundo.

Es entonces la ruralidad el espacio donde se dirige la mirada de esta investigación, considerándolo como un espacio socio histórico, cultural y cambiante, con particularidades como ubicación geográfica, distancias a la urbanidad, tipo de población, saberes, sentires, haceres, representaciones y conflictos sociambientales; que ameritan un acercamiento para con el propósito de comprender los aportes de la educación, teniendo presente preguntas acerca de, cómo se da, quienes participan de ella, cuáles son las acciones que la sostienen y cuáles son sus reflexiones y proyecciones actuales.

Entonces, teniendo el referente de la educación como un proceso clave para la ruralidad, hago un acercamiento a la realidad educativa rural, se tiene que la educación que recibe el pueblo Colombiano por parte del estado en términos cuantitativos es: con relación al analfabetismo en la población de la zona rural dispersa mayor de 15 años, es del 12,5 %, cifra alta comparada con el promedio nacional de 3,3 %. Mientras que la tasa de permanencia en el sistema educativo es del

82 % en las zonas urbanas, en las rurales es del 48 % (Delgado, 2014). Estos datos del censo nacional agropecuario nos brindan un panorama con relación a la educación rural en Colombia, esta perspectiva cuantitativa es preciso contrastarla con relación a las propuestas educativas y pedagogías como la experiencia de los modelos flexibles para la educación rural.

Una de las primeras apuestas a los modelos flexibles es el modelo de Escuela nueva. Este está basado en el aprendizaje activo, la promoción flexible, la relación escuela -comunidad, y el aprendizaje cooperativo (Perfetti, 2003, p.210). Este modelo llevaba funcionando 24 años hasta que se realizó el tercer censo nacional agropecuario, si bien puede ser un modelo válido que fue pertinente en otros países, la realidad de la ruralidad social requiere de una mirada interna y crítica que reconozca la pluriculturalidad y los diversos tránsitos que ha tenido la historia.

De esta manera se hace necesaria la reflexión frente a la educación rural y las acciones pedagógicas de manera crítica, que sean acordes al contexto y a sus particularidades. Para la escuela nueva, no siempre es posible la relación escuela comunidad porque los compromisos curriculares son demandantes de tiempo y el relacionamiento por fuera de la institución queda sin espacio, o reducido a encuentros informativos no comunicativos.

Es así como la educación convencional ha separado a la escuela del contexto, de la cotidianidad, de la dinámica misma de la vida en el campo, de la ruralidad y se ha enfrascado en los contenidos y en los resultados objetivos que responden a una homogenización de seres humanos bajo un sistema de reproducción de sujetos que en muchas ocasiones carecen de reconocimiento de sus procesos de identidad cultural (Medina, 2015, p. 24).

Por lo tanto es preciso visibilizar esas educaciones “otras” que se generan en el marco de resistencia y en la lucha diaria organizada que intentan hacerle frente a un modelo colonial, capitalista y neoliberal claramente marcado que pone en riesgo la vida en los territorios rurales. Es necesario saber cuáles son esas propuestas educativas que se dan alrededor de los saberes propios que se recrean y promueven una re-existencia con todas las formas de vida, que luchan por la permanencia de una cultura y la práctica de la libertad como campesinas y campesinos.

Entonces es clave exaltar los saberes propios de los pueblos, como propuestas orientadas a recuperar nuestra historia y contarla con las propias voces y sus formas de accionar para poner en marcha un proyecto educativo social que se enmarca en el diálogo, la diversidad, el intercambio de saberes y en el análisis de sus realidades.

Estamos urgentes de acciones pedagogías que humanicen la sociedad, que tengan en cuenta al ser humano como ser social, histórico, que desarrolla sus apuestas de vida según entorno; con el objetivo que los seres humanos sean protagonistas de su destino, de su aprendizaje y asuman su papel crítico sobre la realidad del mundo.

Por tanto es prioritario descentralizar la educación como proceso exclusivo de la escuela, porque es preciso que se reconozcan educaciones “otras” que si bien no están inscritas dentro de un currículo, son ejemplo de luchas solidarias y constantes de habitantes rurales, son apuestas de acciones colectivas para la permanencia de la vida en todas sus formas.

2.3. Una mirada a los antecedentes teóricos e investigativos

Los antecedentes de esta propuesta de investigación se van tejiendo desde un origen vivencial experiencial, desde una mirada propia de sentires y aconteceres por el trasegar en la ruralidad, en el dialogar y compartir con la comunidad campesina, en las reflexiones del día a día, en la cotidianidad en el trabajo colectivo con Tierra Libre y Asofamilias que van matizando la posibilidad de seguir caminando hacia un horizonte donde el campesinado retome su valor e identidad por medio de la organización y de su forma de pensar su proyecto de vida, donde se ponga de manifiesto el carácter político de la educación como lo plantea Paulo Freire.

Propongo revisar algunas consideraciones teóricas que orientan la comprensión de la propuesta de investigación desde la pedagogía social, educación popular, la monocultura del conocimiento y la educación rural.

2.3.1 Pedagogía Social.

La pedagogía social se enmarca con la promoción del estado de bienestar en Europa, con la declaración de los derechos humanos, después de la segunda guerra mundial, donde se abre un espacio de gran importancia para la discusión de lo social en la educación, principalmente pensado en garantizar un derecho de igualdad para la sociedad.

De esta manera la pedagogía social va transitando hacia espacios de reflexión en torno a la educación y su relación con el contexto y las realidades construidas.

En su interés por hacer una lectura del contexto que conduzca a una postura crítica sobre la educación formal y no formal, con el ánimo de resaltar las limitantes y desigualdades sociales que ocurren fuera de la escuela. Con la emergencia de sectores marginales se genera una estrecha relación entre la sociedad de bienestar y su influencia en la educación social que tiene que ver con la idea de resocialización de la población que ha estado al margen del orden social.

La pedagogía social tiene su foco de atención en los aspectos políticos, sociales culturales que atraviesa la educación. Lo que se evidencia en las acciones formativas y pedagógicas que hacen parte de un proceso, por tanto, su mirada se orienta hacia una visión humana de la educación, indistintamente de donde ocurra, es decir, dentro o fuera de la escuela.

La Educación social es una reflexión sobre la educación, que es el objeto de estudio de la pedagogía social, siendo la educación social, la acción, praxis y la pedagogía social la reflexión científica (Ortega, 2014).

Es así que se habla de la eclosión de la Educación social, que según Petrus, (1997) su aparición principalmente se da gracias al incremento de los sectores de población marginal y a la conciencia de la responsabilidad frente a los nuevos problemas derivados de la convivencia, es decir, a la democratización de las sociedades y la demanda de sistemas de protección social.

En el siglo XVII muchos de los cambios que vivía la sociedad industrial no fueron asumidos por la escuela, considerándose esta como un monopolio de educación que no ampliaba su mirada más allá de la institución y de un periodo escolar.

La educación excede los límites de lo escolar para entrar en una dimensión de educación social. Ante el fracaso de las pedagogías clásicas surgen otras funciones de la educación como un sistema abierto, permanente, que incluye a sectores marginales y problemáticos.

La educación social es hoy, legalmente, un derecho constitucional que sobrepasa la esfera de la pedagogía escolar.

A partir de las discusiones alrededor de las apuestas de la educación social Ortega (2004) propone que la educación social se fundamenta como una educación a lo largo de la vida, es decir, una educación que está en la cotidianidad en las relaciones sociales, que integra y ayuda a la vez a evitar el conflicto social, con fines políticos e ideológicos. La educación social se sustenta en el desarrollo humano, y aunque debe estar inmersa dentro de la educación escolar, es considerada educación no formal.

En sentido amplio toda educación debería ser social ya que “No puede haber auténtica educación individual si a su vez no se forma al individuo para vivir y convivir con los demás” (Ortega, 2004, p.3) es desde este punto de vista donde se debe resignificar todas las formas de educación que acontecen a lo largo de la vida, que defienden un proyecto político y cultural movilizado por las propias comunidades.

De este modo la educación social está relacionada con el análisis de la situación política de la actualidad, es decir sus funciones dependen del estudio social que se hace del contexto y de la realidad vivida. Es su compromiso entonces, la mirada crítica a los acontecimientos sociales, para determinar su enfoque de acción.

Siendo la pedagogía social un concepto derivado del estado de bienestar promovido en Europa, por medio de las reflexiones alrededor del accionar de la educación y su alcance en toda

la sociedad. En América se viven unas discusiones propias a raíz de las represiones de los pueblos y en la década de los 60 nace la educación popular como respuesta a un sistema educativo clásico que excluye a las clases menos favorecidas, es entonces que la educación popular responde a enfoque crítico social con la idea, que, a través de su praxis se genera una transformación de la sociedad.

Serán entonces las teorías críticas latinoamericanas un antecedente de esta propuesta investigativa. Principalmente la educación popular como apuesta educativa alternativa a la educación dominante.

2.3.2 Educación Popular.

Abordo a la educación popular como un antecedente que le da origen y luz a la educación “otra”, que mediante su propósito liberador y crítico se convierte en la educación de la población, que se pregunta por su existencia en el mundo. Siendo el pueblo representado en las comunidades o movimientos populares quienes por medio de la acción y reflexión de sus luchas generan conocimientos (Hernández, 1992 -1993).

La educación popular en América Latina según Jara (2010) se concibe en un marco de sucesos políticos y sociales, como la revolución cubana donde se generan otras apuestas por la educación para adultos, como también el golpe militar en Brasil en 1964 se da un importante impulso a una educación de adultos donde se crean movimiento de base y grupos populares, allí es donde Paulo Freire formula su filosofía educativa de la humanización, proponiendo la educación como un acto político, a través de su propuesta de pedagogía liberadora.

Será entonces la práctica de la concientización, de la reflexión de la acción la perspectiva ideológica quien identifica el pensamiento y fundamenta las prácticas de la educación popular.

La educación popular nace de los movimientos políticos sociales, como un movimiento para una educación “otra”, alternativa desde y para el pueblo, incluyendo dentro de la categoría de

“pueblo” a sectores populares como la clase trabajadora, campesinos, pobres, obreros y clase media baja.

Las prácticas de educación popular estaban enraizadas en la cultura política de América Latina y su afán de construir un sujeto político antepuesto a un modelo desarrollista hegemónico impuesto. Se configura entonces, la educación popular como una propuesta de educación alternativa a la educación convencional y dominante.

2.3.3 La monocultura del saber.

La monocultura del saber se reflexiona alrededor de idea de dominación del conocimiento científico sobre otros saberes. El conocimiento científico se impone sobre las diversas formas de generar conocimientos como los que se dan por medio de los saberes propios y ancestrales de las comunidades rurales.

También a partir de posturas de autores que retoman la historia de Latinoamérica desde una perspectiva que resalta las formas de producción de conocimiento propias del continente y que han quedado invisibilizadas por el protagonismo que ha tenido el conocimiento científico.

Por su parte, De Sousa, (2011) menciona que el conocimiento científico se configura en una monocultura del conocimiento, el cual se legitima como criterio único de verdad y es precursor de la sociología de las ausencias entendida estas como lo no-existente, en este sentido el conocimiento científico es el modo de producción de no-existencia más poderoso asumiéndose en este caso la no existencia como ignorancia o incultura.

De esta manera los saberes propios de las y los campesinos se invisibilizan y se ausentan por un sistema de dominación de conocimiento científico, al no valorarse ni reconocerse hay una opresión e imposición sobre la diversidad, sobre el ser, saber y sentir de las comunidades.

Es preciso, entonces hacer una mirada de lo que significa asumir una propuesta educativa cimentada en la concienciación, en el reconocimiento propio, en la reflexión sobre un mejor vivir,

en medio de un mundo globalizado, que está sujeto al mercado internacional y a la demanda del capital financiero. Quien financia la educación de los países subdesarrollados que lo hace con la premisa de la competitividad y la invasión del conocimiento científico. premisa que quizá sean importantes, pero no son tan pertinentes para las comunidades rurales, porque están en contravía de su propias ideas de progreso, de sus planes de vida y que generan la reproducción de ideologías de dominación, lo que infiere reflexionar sobre la acción político pedagógico de la organización de la sociedad y de sus formas de concebir los conocimientos, según Mejía (1998)

Abordando a Walsh (2009) Hablar de un “orden del conocimiento” permite acercarse al problema educativo desde otra perspectiva. Permite ir más allá de las políticas educativas o la propuesta curricular y considerar cómo la institución de la educación ha contribuido – y sigue contribuyendo– a la colonización de las mentes, a las nociones de “singularidad”, “objetividad” y “neutralidad” de la ciencia, el conocimiento y la epistemología, y de que unas personas son más “aptas” para pensar que otras (p.186).

De este modo Catherine Walsh se refiere al conocimiento con una estrecha relación que tiene con la construcción y organización del mundo moderno capitalista que a la vez también es colonial, así que la historia del conocimiento está marcada geo históricamente , geo cultural, geopolítica y territorialmente, manteniéndose en América Latina el Eurocentrismo como perspectiva dominante del conocimiento científico. Una vez más invalidando las construcciones propias de los pueblos, de las comunidades que se piensan otras formas de educarse mediante la construcción de proyectos comunes que les brinden autonomía sobre sus territorios.

La no existencia en forma de ignorancia que menciona De Sousa (2011) lo explica Mejía (1998) en forma de dominación que se entrecruza y se reproduce desde un capitalismo globalizado que se da a través de la industria cultural de masas donde el dominio de las tecnologías en la vida humana propicia un proceso de poco reconocimiento por las diferencias, porque, por el contrario su propósito radica en la homogenización de la sociedad y en reorganizar las relaciones sociales de tal modo que no se reconozca los saberes propios que se expresan en las representaciones culturales y que son diferentes a los saberes que genera el conocimiento científico, de esta manera otorgar silencio y no existencia a quienes no lo promuevan.

Por su parte De Sousa (2011) menciona que la ecología de saberes es una de las propuestas que hace en epistemologías del sur, entendiendo como epistemología del sur el reclamo de nuevos procesos de producción y valoración del conocimiento y de la relación entre diferentes tipos de conocimiento, se refiere al sur de manera metafórica para referirse al sufrimiento humano causado por el capitalismo y el colonialismo a nivel global y la resistencia para enfrentarlo, haciendo alusión a un sur anticapitalista, anticolonial y anti –imperialista.

La ecología de saberes se soporta en la idea de diálogo con otros saberes que parte de la relación entre los seres humanos, así como entre seres humanos y la naturaleza, lo que implica varias formas de conocimientos. Epistemológicamente la sociedad capitalista favorece las prácticas en las que predomina el conocimiento científico, se parte que en capitalismo el conocimiento científico no se encuentra distribuido de forma igualitaria en la sociedad por lo cual favorece a los grupos que tengan acceso a él (De Sousa, 2011, p.36).

La propuesta de ecología de saberes es una apuesta antihegemónica del conocimiento científico, la cual no pretende como tal invalidar el conocimiento científico, si no generar dialogo con él con relación a la diversidad de saberes existentes. Esta propuesta exige nuevas epistemologías, nuevas reflexiones acerca de cómo nombrarnos y valorar nuestras construcciones culturales, de valorar lo propio como nuestras relaciones y formas de organización.

Se puede inferir entonces, que hemos estado frente a un dominio tecnócrata que invisibiliza la diversidad de saberes y en este sentido al propio ser, siendo, esta invisibilización reforzada por el poder que tiene la tecnología y la industria cultural enmarcada en una comunicación persuasoria y vertical, en cada uno de nosotros y que por supuesto este dominio ha permeado la educación en la forma de producción de conocimiento y en la estructura vertical de la educación formal, donde las decisiones son tomadas desde arriba siendo los tecnócratas quienes deciden sobre esta, con un agravante más y es estar sujetas a la financiación extranjera que proviene del capitalismo financiero.

De esta forma se afirma que no hay un solo conocimiento verdadero, que hay diversidad de saberes que tiene origen en las concepciones de vida y en la cultura de los pueblos.

2.3.4 Educación rural.

Puede afirmarse a modo de Caliva (2014) que las zonas rurales de América Latina se caracterizan por su marginalidad, lo cual han generado en la población condiciones que se oponen a una vida digna, donde hay subalimentación, escasa asistencia médica y educativa, que han llevado a un desequilibrio notable entre la zona urbana y zona rural, principalmente por la migración de habitantes rurales a las ciudades y siendo la población urbana quien más acceso a bienes y servicios tiene, por lo tanto se puede inferir que hay un hecho político evidente en América Latina y es el intento de planificación social, económica, y de reformas educacionales que han procurado principalmente por el desarrollo de zonas urbanas, dejando en un segundo plano a las rurales.

De este modo, históricamente el sector rural en América latina según Méndez (2003) se ha constituido en problemas relacionados con altos índices de pobreza, lo que también ha constituido problemas con la educación y para la cual se han financiado programas compensatorios como: Escuela Nueva de Colombia, Programa Fe y Alegría de Bolivia y programa de Rezago Educativo en Educación Básica de México, que si bien han mejorado en cobertura hay que reflexionar sobre la calidad y la pertinencia.

Es entonces donde la única función de la escuela en el ámbito rural no se reduce a la cobertura y la implementación de un currículo. Por el contrario se espera que la educación rural mire más allá del contenido académico y trate de mirar el contexto y la realidad, entendiendo está como lo que sucede allá afuera del aula escolar pues la institución educativa debería ser un instrumento importante para defender la identidad individual y colectiva y los procesos interculturales que tanto ha sido silenciados, con el propósito de conservar sus principios culturales e históricos para mantener la memoria colectiva en el tiempo, al valorar el saber ancestral en que la mayoría de veces ha sido desplazado por el conocimiento científico u otros de mayor reconocimiento, al recuperar y conservar las tradiciones de los pueblos, las costumbres, su forma de habitar el espacio para reconstruir la cultura rural campesina haciendo frente y resistencia al

modelo homogeneizador y hegemónico al que nos somete éste sistema globalizado (Sepúlveda y Gallardo, 2011, p7-8).

2.3.5 Proyectos políticos del gobierno para la educación rural.

Acerca de la norma pretendo orientar la mirada sobre las propuestas de educación flexible para la población rural en Colombia. Siendo esta una propuesta dada para cerrar las brechas de desigualdad y poder acercarse a una educación que contemple el contexto como elemento primordial para una educación apropiada.

Para el caso de Colombia los modelos de enseñanza flexibles, consisten en la adaptación curricular, metodológica y de tiempos en la oferta educativa para la población rural. Al respecto, en el contexto colombiano existe una experiencia significativa: un macroproyecto que busca dar respuesta a las particularidades de la educación en el campo, el cual se denomina PER (Proyecto Educativo para el sector Rural). Según Rodríguez, Sánchez y Armenta (2007).

La historia del Proyecto de Educación Rural (PER) se inicia en el año 1996 durante las marchas campesinas que reclamaban una mayor atención a las necesidades de la población rural de Colombia. Es así como el PER se reorganiza hacia el año 2002, financiado por el gobierno central y el Banco Mundial, con el objetivo de aumentar la cobertura, disminuir la deserción y mejorar la calidad en la educación rural, a través de la estrategia de los modelos flexibles; además de la mejora en la inversión en cuanto a infraestructura, capacitación docente y materiales educativos.

Una de las propuestas que ha gozado de gran reconocimiento no sólo en Colombia sino en América Latina, es el modelo de Escuela Nueva con la idea de ampliar la cobertura y la oferta educativa, sin significar una mayor inversión; una escuela que se reconociera perteneciente al contexto rural y educara al campesino. Sin embargo, tanto el contexto rural como los sujetos estaban intimidante cohesionados con la idea de progreso y desarrollo, que busca legitimar principios y estrategias del mercado en la educación. Generando desde este punto de vista una tensión frente a las pretensiones de la propuesta y la realidad vivida.

La Escuela nueva nace en la segunda mitad del siglo XX, el mundo había salido de la Segunda Guerra Mundial y se instauraban nuevas órdenes, donde los países latinoamericanos crean nuevas relaciones entre los países de la región con la potencia Americana, Los Estados Unidos. Esas relaciones se sustentan bajo conceptos de desarrollo y subdesarrollo. Siendo estas construcciones basadas en aspectos económicos y sociales, se esperaba que los países subdesarrollados siguieran un modelo definido por los países desarrollados.

El modelo social a adoptar se guiaba por las normas implícitas de los países industrializados, y el desarrollo debía medirse con los patrones occidentales de progreso”. Esos patrones enmarcados en la productividad a gran escala y en la educación para el trabajo (Martínez, 2004, p. 57-58) en (Urrea, 2016).

Con la anterior premisa se sustentó el discurso de varios organismos internacionales, con el propósito de intervenir en políticas sociales y económicas que promovieran el progreso de los países subdesarrollados. Entre ellos Fondo Monetario Internacional (FMI), Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desarrollo (BID), Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la alimentación (FAO), Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura (UNESCO), entre otros.

Las políticas promovidas por estas agencias internacionales para los países subdesarrollados se sustentaban en apoyo económico y asesoría en las políticas internas de los países, con un enfoque claro dirigido al crecimiento económico, que tenía como objetivo acabar con la pobreza e incrementar la industrialización y la urbanización con el ideal modernizador. Postura que claramente le asigna al contexto rural un lugar de transformación hacia un modelo urbanizante e industrializado, dejando de lado su cultura (Urrea, 2016).

En cuanto a políticas sociales, la educación se convirtió en uno de los principales foco de atención, pues, reconocida como la estrategia para la formación del “capital humano” permitiría según las lógicas del capital que las personas mejorasen su capacidad de trabajo. Siendo la educación la idea con que se impulsaría al desarrollo de los países.

Para dar claridad sobre este enfoque y los propósitos de la educación se cita del documento de la UNESCO: Situación demográfica, económica, social y educativa de América Latina, del año 1962: (Unesco, 1962, p. 7 en Martínez, 2004 p. 71) citado en (Urrea 2016)

Nadie ignora que una población educada sea la base indispensable de una democracia auténtica, de la participación efectiva del pueblo en los asuntos nacionales, del desarrollo industrial y agrícola, de una mayor producción y de un mayor ingreso por habitante y, por lo tanto, del bienestar social y económico que deriva de niveles de vida superiores. Se sabe así mismo que la educación para todos los niveles más altos posibles, así como la formación especializada en los diversos campos teóricos y prácticos de la actividad humana, son indispensables para satisfacer las necesidades crecientes y en continuo cambio de una sociedad moderna (p. 96).

Por lo anterior se hace necesaria la reflexión acerca de las causas y las consecuencias de los apoyos económicos internacionales al sector educativo de un país en desarrollo como Colombia. Pues lo que se refleja son políticas construidas desde afuera con una visión global de lo que debería ser un país, y queda por fuera una vez más las construcciones propias del pueblo. Las apuestas de “desarrollo de los habitantes rurales” quedan invisibilizadas frente a estas políticas, siendo la criminalización en la mayoría de los casos las consecuencias de la autonomía de los pueblos y comunidades.

Como propuesta social, es expresamente precaria, sus objetivos están leídos por una matriz de desarrollo que pretende formar mano de obra, no ciudadanos participativos y sujetos de derechos. La educación concebida en esa perspectiva configura un escenario escolar como una empresa, en la cual se invierte cierto tipo de capital, esperando que un determinado producto genere más ganancias frente a la inversión, olvidando la función social de la escuela y la cultura de los sujetos que la conforman.

Adicionalmente contrastando con estudios, Colombia muestran que las zonas rurales presentan altas tasas de trabajo informal, carencia de bienes públicos y un muy bajo logro

educativo (Misión para la Transformación del Campo, 2014). La situación educativa de las zonas rurales de Colombia refleja una gran brecha de desigualdad entre el sector rural - urbano.

Además, esta brecha entre lo urbano y lo rural muestran como toda una cultura campesina va desdibujándose a tal punto que los pobladores campesinos no se reconocen en sus tradiciones, estas se han dejado a un lado para darle paso a otras prácticas modernas que les sacan de su supuesto “atraso”, de tal manera que las políticas económicas van permeado la identidad campesina.

Es así que frente a la reflexión de los anteriores enunciados, se ponen de manifiesto los movimientos populares en las zonas rurales, organizados como movimientos campesinos, indígenas y afro que viven en su día a día las consecuencias de políticas que se alejan de sus contextos. A partir de sus reflexiones deciden emprender acciones que tengan concordancia con sus cosmovisiones, con la manera de ver y crear su mundo. En este sentido es que se habla de un re- existencia como una nueva forma de existir en un mundo globalizado y moderno, con apuestas propias y recreadas desde las comunidades.

2.3.6 Investigaciones y experiencias que se inquietan por reflexionar sobre la educación en el ámbito rural.

En este apartado pretendo hacer alusión a investigaciones que tienen relación con la educación rural, que hacen un acercamiento crítico a su pertinencia y apuestas que sean posibles por fuera de la institucionalidad o de las políticas educativas estatales.

En el proyecto de investigación Estereotipos y educación rural: una mirada sociocultural por medio de un estudio de caso etnográfico, valencia, (2015) describe el ciclo de dominación cultural en la educación rural y concluye que al interior del colectivo social rural sus identidades están construidas desde afuera y muchas veces hacen parte de su propia dominación.

Del mismo modo campo y el campesinado como colectivo social sufren hoy grandes transformaciones como producto de la globalización y la organización sociopolítica.

Este estudio hace un llamado a pensar la educación rural más allá de la escuela y de la formación para el empleo o para la profesionalización, lo que implica una enseñanza pluralista, abierta que permita la construcción de sociedad. Con una mirada sociocultural, considerándose que debe apuntar a los proyectos educativos extensivos a la comunidad.

Pineda y Suaza (2017) en su investigación: una reflexión crítica de la educación rural desde la experiencia propia, hacia un proceso que promueve a la resignificación de la identidad campesina y el arraigo al territorio.

Proponen un tejido curricular para la educación rural que promueva el redescubrimiento de la sociedad y cultura campesina, tomando en cuenta su historia, y los factores de dominación que han tenido, para la cual será indispensable el reconocimiento de la identidad campesina en un proyecto exitoso de educación rural.

Por su parte el colectivo agroambiental de Antioquia (2013), en su propuesta para una política rural de Antioquia señala que es necesario el reconocimiento, valoración y la movilización organizada de las capacidades locales y regionales para transformar la vida de las sociedades rurales y veredales, de manera que puedan enfrentar su existencia social, siendo este reconocimiento y valoración los objetivos de la educación rural pertinente. La ruralidad Colombiana exige modelos educativos que miren sus realidades locales y alienten los procesos de formación académica, humanística y comunitaria.

Así, como también se requiere de la valoración de los conocimientos ancestrales que han sido transmitidos de generación en generación dentro de las comunidades campesinas y demás capacidades locales de autogestión, considerando estos como objetivos de la Educación Rural pertinente que represente una propuesta educativa con autonomía capaz de desatar procesos locales de transformación, con la integración de saberes ancestrales que además contemplan el valor de la diversidad y articulado a propuestas pedagógicas activas, de aprendizaje autónomo, significativo, la socialización permanente de lo aprendido, el aprendizaje crítico como estrategias educativas que orienten a la permanencia de las expresiones sociales de la cultura campesina que busca visibilizar

las expresiones de vida en el espacio rural y resignificar los sentires y saberes ancestrales como pilares de la identidad campesina. (Colectivo Agroambiental 2013).

También surgen propuestas educativas llamada pedagogías insumisas que se refieren a lo que representan las luchas desde los territorios de memorias indígenas y afrocolombianas quienes a través de su historia han logrado procesos de organización colectiva con sus propios modos de comprender el mundo autoconstruyéndose como forma de resistir a los procesos coloniales, el objetivo de estas pedagogías insumisas tienen el fin de transformar las relaciones coloniales heredadas e impuestas, pero gracias a estas resistencias han podido transitar de la colonización hacia la descolonización como forma de existencia y sobrevivencia donde la educación constituye un espacio de debate, confrontación y disputa social.

Dentro de estas pedagogías se encuentran experiencias del movimiento Zapatista y la educación para la autonomía, educación propia, educación liberadora de la desobediencia en las comunidades afro del pacífico sur colombiano, educación como resistencia, experiencia de formación de educadores del campo en Brasil (Malgarejo, 2015, p.20).

En concordancia, emerge la educación propia como una realidad oculta de resistencia educativa y cultural de los pueblos para la materialización de las reflexiones comunitarias y apuestas sobre la educación en contextos indígenas. Iniciativa educativa que nace a mediados de la década de los setenta, como parte del quehacer del Consejo Regional indígena del Cauca CRIC, Quien hace una crítica de la educación convencional que se erige en propuestas pedagógicas ajenas a las dinámicas sociales y culturales de las comunidades indígenas, teniendo como referente la separación de la institución oficial y la escuela de la política comunitaria, donde prevalece el silencio de la lengua indígena y poco reconocimiento de su organicidad.

Desde su nacimiento en 1971, El Consejo Regional Indígena del Cauca consideró formar profesores bilingües con el fin de educar según las lenguas de los indígenas. Posteriormente esta apuesta generó críticas que llevaron a reflexionar sobre un programa que pretende lograr una postura política de la educación desde la concepción indígena, en especial a través de la escuela. En este sentido, se fue orientado a que las comunidades se pensarán en sus procesos educativos

desde sus propias concepciones, su cotidianidad, costumbres y lengua; como expresión de lucha y resistencia para generar procesos organizativos conscientes, capaces de promover la transformación social.

La apuesta de la educación propia es una propuesta política de las comunidades indígenas que se proyecta desde espacios abiertos de socialización y de integración, que pone de manifiesto el hacer en común, donde se valora principalmente la diversidad de saberes y la construcción colectiva de los mismos (Bolaños, y Tattay, 2013).

2.4. Horizonte conceptual

El horizonte conceptual será la perspectiva teórica que sustentará las categorías de análisis desde las cuales miro el proceso de investigación. Las categorías de análisis las voy configurando desde los antecedentes teóricos que conllevan a la sustentación del problema y serán aporte importante para el planteamiento metodológico.

2.4.1 Educación “otra”: en perspectiva de una educación popular campesina como apuesta alternativa que entrelaza modos “otro” de habitar.

Una educación “otra” tiene lugar en una pedagogía crítica que parte de las propias concepciones de los sujetos, es decir, de sus propias formas de nombrarse, sentirse, vivirse, hacerse parte de la realidad, y de esta forma reconocer su lugar en el mundo. Y a partir de allí poner la práctica en reflexión para nombrar resignificar la educación en el ámbito rural

De esta manera, educación “otra” se expresa en el reconocimiento de lo propio, que no se formaliza en ordenes establecidas desde afuera, si no que, se pregunta por los seres con relación a un territorio y a su historia. Con el cual tienen sentido por medio de las significaciones que le atribuyen, y a partir de las cuales configuran apuestas de vida.

Educación “otra” se sustenta en el sentido alterno de lo determinado y lo moldeado. Del sentir, pensar y ser de otro modo que incluye, da lugar y presencia a la vida de campesinas y

campesinos que no asistieron a la escuela, resaltando su saber se expresó en la cotidianidad, en su relación con la tierra, el sol, el agua, las plantas, las montañas, los vecinos, el convite, la comida, los animales.

En esa cotidianidad, se pone de manifiesto el sentido crítico de ser y estar en un espacio que se habita, donde lo educativo y pedagógico se expresan en la vida misma, en las apuestas y luchas diarias, en las metodologías y estrategias para crear, repensar y transformar una realidad existente. Desde un acto que inicia con la cuestión, la contradicción y se moviliza hacia un horizonte de bienestar colectivo.

Educación “otra”, es la manera de nombrar otras miradas que posibilitan desde la acción el construir, imaginar, soñar, y en este sentido una vez más Freire nos plantea la posibilidad de que nuestra presencia en el mundo no sea neutra, si no por el contrario cimentada a partir de una postura política que nos impulse a caminar de una manera intencionada, con el propósito de romper con estructuras de poder , y es que: “es porque podemos transformar el mundo que estamos con él y con otros” (Freire, 2012, p. 40).

Así, que esa transformación con el mundo se da desde la posibilidad de crear otra realidad, lo que a su vez se traduce en asumir una posición política de la educación, donde los sujetos son protagonistas de sus historias, lo que implica un reconocimiento y en tanto esto sucede, también sucede el aprendizaje. Desde esta perspectiva se deja a un lado la visión instrumental y mecanicista de la educación que va de la mano con la educación bancaria de acumulación de conocimientos, que a su vez es vacía, sin sueños, alejada del ser y deshumanizante, que reproduce el miedo, el silencio, las ausencias, la neutralidad.

Desde esta perspectiva de la educación bancaria Freire, pretende resignificar las acciones políticas que van más allá de las concepciones técnico científicas, en tanto promueven que la educación se ubique en su postura crítica frente al mundo que forma seres constructores y movilizadores de saberes diversos (Freire, 2005).

Y es allí, donde recobran valor lo propio, desde una educación “otra” que se orienta a lo propio según Bolaños y Tattay (2013) como “la capacidad de las comunidades involucradas para

dirigir, orientar, organizar y construir procesos educativos desde una postura crítica frente a la educación que se quiere transformar” (p. 67) Lo que a la vez plantea no solo el encierro en la cultura propia sino el fortalecimiento de la cultura de manera tal que el exterior ofrezca elementos para desarrollarse entre la misma comunidad y con los demás, es decir, lo propio tiene un carácter intercultural fuerte. De esta manera la interculturalidad planteada desde la educación propia tiene un carácter político en tanto propone revertir las relaciones hegemónicas que buscan otro tipo de relaciones más horizontales y dialógicas.

Relaciones sustentadas desde los saberes ancestrales, de campesinas y campesinos que resisten ante los retos que emergen en nuestro tiempo, fuertemente signado por las nuevas dinámicas del capitalismo en sus diferentes formas y en donde la voracidad y complejidad de sus transformaciones sigue teniendo como ejes sus constantes de siempre: la acumulación, la depredación que nos ha colocado ya al borde de la extinción como especie y el individualismo. Donde nuestra realidad que se alimenta de una ideología neoliberal que a su vez es fatalista, desesperanzadora que impone una sola verdad, divide y fragmenta.

Es así, que en nuestra realidad actual Colombiana hombres y mujeres que se asumen como campesinas y campesinos resignifican sus saberes como la posibilidad de permanecer y habitar en un territorio. Es a través de su organización y reconocimiento que le apuestan a un sentido de vida colectivo como asunto fundamental en la construcción de proyectos educativos alternativos donde se potencia la riqueza ancestral de hacer en conjunto como el convite, la minga, donde sus saberes, visión de mundo, sueños y esperanzas configuran un camino donde la propuesta central es la transformación de la opresión.

Esa opresión que viven desde la invisibilización de sus saberes, la falta de reconocimiento como sujetos de derecho, las políticas creadas desde afuera en nombre del desarrollo, la producción a gran escala que atenta contra la vida como el monocultivo, el extractivismo, la minería, el fracking, los paquetes tecnológicos y la privatización de las semillas. Sumado a un sistema educativo que no contempla la relación con el contexto, una propuesta educativa que está de espaldas a lo que sucede en su entorno inmediato, y así mismo distante de los múltiples problemas

que viven los estudiantes, profesores y la comunidad en general, persistiendo aún, la pregunta sobre el sentido de la educación.

Entonces, es la opresión en sus diversas formas manifiestas, en la vida campesina que da lugar a la emergencia de educación “otra” en el ámbito rural, en este caso, una educación que emerge de modos otros de comprender los procesos educativos y pedagógicos que van resaltando su valor en la organización campesina donde sus bases se sustentan en el sentido político de la educación, en tanto los sujetos que la construyen, campesinas y campesinos oprimidos por un sistema que los invisibiliza, proponen desde su reconocimiento, las lecturas y cuestiones que dan origen a la construcción de otra realidad posible, movilizada por el sueño de otras historias.

Es en la apuesta de campesinas y campesinos que se moviliza otra educación donde se promueve la esperanza Freiriana, y lo podemos recordar al expresar: “Hombres y mujeres que, desafiados por la dramaticidad de la coyuntura, se proponen a sí mismos como problema” (Freire, 2015) de esta manera, la permanencia en el territorio, la soberanía alimentaria, la economía autónoma y solidaria, se siembran como elementos que hacen parte de su coyuntura y a su vez posibilitan la construcción de un horizonte que se recrea en la educación popular y las pedagogías críticas.

Como lo plantea Soto, (2018)

Es decir que lo pedagógico en los movimientos campesinos siguiendo a Miguel Mazzeo, y a Mariategui- es una forma de auto – educación y auto emancipación de las clases subalternas orientadas a socializar el poder y configurar esa sociedad sin oprimidos a la que aspiramos (p.6).

Es así, que la acción reflexión se erige de otro modo, acunado en la educación popular campesina a través de las pedagogías críticas, las cuales se sustentan en la educación, en tanto posibilitan la transformación de la realidad vigente, así como lo planteaba Freire (1976) “La educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo”

en este sentido las pedagogías críticas son una opción de libertad y transformación para la educación alienada y domesticada.

De esta manera, el campo pedagógico, es un campo de luchas que de estar al margen de los conflictos sociales, invisibiliza otras formas de hacer pedagógico, lo que a su vez supone una responsabilidad ético – política de asumir la lucha pedagógica. En cuanto a lo crítico, se asume como una forma de pensamiento que corresponde a diversas disciplinas y prácticas sociales. Desde esta perspectiva se considera que el pensamiento crítico no es rígido ni cerrado, si no la posibilidad de movimiento y construcción en determinado contexto (Torres, 2018).

Es así, que las pedagogías críticas se configuran con el propósito de repensar, fundamentar y promover una educación para la libertad y la esperanza, una educación que emerge de un territorio atravesado por conflictos y problemáticas concretas, y a la vez por resistencias solidarias, un territorio situado e histórico, integrado por voces y miradas diversas. Éstas se configuran entonces como pedagogías comprometidas ética y políticamente con la transformación social, con la emancipación y la concientización. De este modo, surgen y se reinventan pedagogías contra hegemónicas, territorializadas, pedagogías de la alteridad (Ducasse, 2015) que se proponen transformar desde abajo y desde adentro.

En la acción de la educación popular campesina las pedagogías territorializadas toman gran valor, desde su sentido de recuperar lo propio, dando importancia a la construcción desde adentro de las comunidades, donde el territorio constituye la lucha por sus formas de vida, su cultura, sus saberes, el reconocimiento del contexto situado con relación a sus amenazas, retos, oportunidades y la posibilidad de sentirse uno con el territorio y en ese sentido ser constructores de sí mismo.

A su vez, la educación popular campesina es contra hegemónica porque se oponen de manera teórica y práctica a las diferentes formas de dominación existentes en sociedades capitalistas, patriarcales, racistas, buscando transformar toda forma de opresión en la vida campesina, sus luchas diarias y apuestas de vida que constituyen un proyecto de sociedad

cimentado en el respeto por todas las formas de vida y en la relación respetuosa con la naturaleza, los saberes ancestrales y populares.

De esta manera se sustenta educación “otra” en perspectiva de una educación campesina, la misma que es constitutiva de hombres, mujeres, jóvenes, niños como dice don Alfonso campesino de Caramanta: “una educación campesina intergeneracional donde todas y todos hacen parte de la construcción, porque todas y todos habitamos el territorio y luchamos a diario por un mejor vivir” que a su vez se complementa con las apreciaciones de Sandra campesina de Támesis: “una educación donde las mujeres tengan un gran espacio de participación y se hagan colectivas las reflexiones de dominación que han vivido”

De igual modo que la dominación, la opresión, la denuncia, los deseos de transformación son lo sustantivo una educación “otra”, mas allá de ser formal o informal la educación popular campesina tiene un sentido profundo desde la acción, reflexión que conduce a la consciencia de campesinas y campesinos, quienes se resignifican desde su posibilidad de re leer y re escribir en sus territorios sus miradas, sus luchas y su propia historia.

2.5. Educación popular como una propuesta de educación liberadora: emergiendo voces insumisas

Con la emergencia de la educación popular como práctica liberadora de los pueblos se origina en América latina un hecho social que implica reorientar la mirada hacia una forma alternativa de educación, dirigida a población en situación de marginación y en condiciones de opresión y desigualdad social.

La educación popular en su sentido liberador, problematizador parte del sentido político del ser humano como ser oprimido y dominado, que debe realizarse dentro de una situación histórica a partir de la reflexión y la acción.

La educación liberadora se cimienta en la comunicación reciproca sin tensiones de opresión, es una educación humanizantes que se crea y recrea desde el corazón de las comunidades

donde toda acción pedagógica rechaza toda forma de manipulación, que contradiga la liberación (Freire, 1973).

Para Freire (1971) la educación es el elemento primordial para la liberación del pueblo y la transformación de la sociedad, por lo cual tiene un carácter político e ideológico definido. De este modo, la educación puede ser de dos formas, una para la liberación como ya lo mencioné, y otra para la dominación, la cual se denomina bancaria porque considera al educando como un recipiente, como seres vacíos, sin identidad, cultura e historia. Este pensamiento ha mantenido la idea de una sola forma de conocimiento y ha ignorado la diversidad de conocimientos y saberes existentes.

La educación popular se sustenta en principios políticos y éticos que apuestan por un educación humanizante de construcción de relaciones sociales equitativas en diferentes ámbitos de la vida. Esta educación es la que ha permitido a grupos sociales exaltar su voz en busca de un reconocimiento histórico y cultural, a través de sus acciones formativas que se sustentan desde el propósito de transformar sus realidades.

Se puede decir entonces, que cuando una comunidad campesina busca espacios de reflexión y acción para problematizar sus conflictos, sentires, saberes se da la oportunidad de construir en conjunto otras formas de educación que sean humanizantes, que tengan en cuenta sus representaciones culturales, que se sientan propias y no ajenas que estén en vía de defender sus diversidades, de construir a partir de lo común. Todo esto se hace cuando hay arraigo y sentido de pertenencia con un territorio y de esta manera se van nombrando las “otras” educaciones.

Por tanto, en medio de los conflictos sociales y como reflexión en torno a las propuestas propias de las comunidades campesinas se erige la educación popular como espacio pedagógico de acción y reflexión, donde lo cotidiano y cultural cobra valor educativo, en tanto las representaciones y expresiones son construcciones conjuntas de proyectos de vida.

2.5.1 Educación rural.

A propósito de la educación rural, es preciso resignificar su sentido, en tanto no es necesario más propuestas de educación hegemónicas dominadoras de pensamiento y acción. En la ruralidad el campesinado lucha por su lugar y el reconocimiento de su cultura y particularidad. Bajo la mirada dominante, los conceptos de monocultura del conocimiento, colonización, progreso, siguen siendo la constante destrucción del modo de vida campesino y sus sustitución por un modelo agroindustrial, con todos los aspectos sociales, económicos, ecológicos que esto genera.

Pineda y Suaza (2017) “Es indispensable entonces, otorgar a los campesinos, sus organizaciones, comunidades, la oportunidad para reflexionar sobre su realidad, contextualizarla, evolucionar partiendo de su propio aprendizaje, expresar sus realidades más profundas, y hacer uso de su creatividad y talento” (p.12).

A la educación rural se le hace urgente descentralizar su mirada tecnócrata y abrirse a la diversidad que hay en su contexto, de hecho la educación para campesinos como el extensionismo agropecuario también requiere de apartar la mirada direccionada a la producción agroindustrial y concebir al campesino como un recipiente urgido de tecnologías para la producción. Ya que equivocadamente es la concepción de esta lógica centralizada de la educación rural, según la cual el quehacer educativo es un acto de transmisión o de extensión sistemática de un saber. Freire (1973)

El saber por el contrario, requiere de la presencia del sujeto frente al mundo, es decir, la educación rural requiere del campesinado, de su cultura y de sus concepciones de mundo, de tener la capacidad de generar espacios para que se reconozca como ser que construye su propio habitar.

Sin embargo la Educación rural se ha alejado de estas posturas y debido a las notables dificultades relacionadas con los índices de pobreza, deserción estudiantil, cobertura, para la década de los 60 el contexto latinoamericano exige una mirada profunda a la educación rural, debido a la gran brecha de desigualdad entre la educación rural y urbana.

Por consiguiente la educación rural entra en las discusiones de los entes internacionales en vía de buscar soluciones a las limitantes. Entonces como principio de cooperación con los países más pobres son las agencias internacionales quienes orientan las propuestas para mejorar la calidad y cobertura de la educación. Es así que las propuestas de educación rural son iniciativas creadas desde afuera, teniendo como referente los imaginarios de la vida rural y no precisamente la realidad rural de cada país “subdesarrollado”

Por otro lado, y atendiendo a otras posturas más críticas según Jara (2010) surgen perspectivas en confrontación tales como: una perspectiva que afirme que es preciso una educación que se adapte al mundo cambiante, siendo esta la propuesta que reposa en los organismos financieros internacionales de discurso neoliberal predominante y desde el cual se concibe la educación como mercancía que debe contribuir a fortalecer el capital humano para que las sociedades enfrenten los retos de la competencia e innovación tecnológica. Otra perspectiva por el contrario plantea que necesitamos una educación que contribuya a transformar y cambiar el mundo, humanizándolo, con esta perspectiva se busca que las personas sean sujetos de transformación que puedan incidir en las relaciones económicas, sociales, políticas y culturales de los pueblos.

No obstante, Para resinificar otra educación en el ámbito rural resalto a la educación popular. Donde el pueblo se reconoce como sujeto de derechos y pone de manifiesto sus expresiones culturales como aspectos prioritarios a conservar y preservar representaciones de vida propia. Es la educación popular la apuesta crítica de la educación convencional donde se parte del sujeto, de su ser, su historia para construir saberes y conocimientos.

De esta manera se va constituyendo una educación “otra”, la que se sustenta en el diálogo, y se da como un acto político y humanizante donde hombres y mujeres sean protagonistas de sus propias transformaciones sociales, por medio de la construcción de sentidos “otros” de existencia, una educación otra a su vez escapa de la manipulación y opresión sobre el ser, saber y sentir. Para transformarse en expresión misma de libertad.

Es por medio de otra educación en el ámbito rural expresada en la organización campesina que se tiene la intención de observar las posturas y acciones críticas que se manifiestan en contribuciones pedagógicas que cuestionan los modelos de opresión colonial y capitalista que se constituyen como modelos hegemónicos que pretenden constituirse como único modelo pedagógico y generador de conocimiento.

Es la educación como propuesta nacida de campesinas y campesinos, cimentada en la lectura de sus contextos y en las estrategias surgidas de sus saberes las formas de caminar hacia el territorio que se quiere, las situaciones que se quieren transformar, los problemas que se pretenden afrontar,

2.5.2 Ruralidad.

Lo rural entendido desde una postura sociológica se concibe como un espacio cultural donde se establecen relaciones entre las personas y la naturaleza y donde hay intercambio de personas, información, mercancías, instituciones públicas y privadas que confieren un marco dentro del cual funciona el sistema (PNUD, 2011).

Por su parte Souza, Pinho y Meireles (s.f.) se refiere a una comprensión de lo rural como una categoría que emerge de un contexto socio- histórico, geográfico – cultural, extrapolando a una concepción de lo rural, eminentemente agrario, atrasado, inferior a lo urbano, donde se hace necesario volver a una noción de lo rural a las cuestiones de la naturaleza y de sus procesos productivos considerándolo como un lugar de vida, donde las personas pueden vivir , trabajar, estudiar con dignidad, configurándose en un espacio social donde acontece la vida y la identidad cultural (p. 353).

En este sentido lo rural no sólo se entiende como el lugar exclusivo para el desarrollo actividades agropecuarias, idea que ha sustentado la industrialización del campo y la educación para campesinos a través del extensionismo agropecuario. Lo rural es un espacio con historia donde las identidades sociales se dan a partir de los saberes y la cultura propia de los habitantes y de quienes pasan por este lugar.

De esta manera me interesa abordar a la ruralidad desde una construcción social que intersecta las posturas, sentires de los actores que la habitan, de su relación con el entorno y con las ideas de vida que se tienen.

Por su parte Rivera (2015) expresa que lo rural constituye un entramado de vínculos y relaciones entre habitantes, la cultura y la naturaleza los cuales configuran un esquema de creencias simbólicas propias de la identidad campesina (p.102). Por tanto la ruralidad tiene unas representaciones propias que se visualizan en su cultura e identidad de quienes co- habitan con ella.

En tanto la identidad campesina según el instituto Colombiano de Antropología e Historia (2017) Se puede abordar desde la cultura campesina, en donde reposa la simbología y representación del campesino como sujeto que se construye con relación a su entorno y al intercambio con los demás sujetos. La cultura campesina se comprende desde aspectos históricos, lo que implica reconocer sus orígenes comunitarios y diversos.

De esta manera, con relación a la identidad campesina será indispensable responder la pregunta ¿quiénes son los campesinos? y la respuesta en gran parte la tienen los mismos campesinos, según la percepción que tengan de sí mismos, es decir, des proceso subjetivos e intersubjetivos que se verán reflejados en su relación con los demás y las dinámicas de hacer en común con el entorno. Si bien la ruralidad está en dinámicas de cambio la identidad campesina también responde a esos cambios.

Si consideramos la ruralidad como un espacio reducido al agronegocio, el campesino tendrá una concepción empresarial de su identidad. Con los efectos de la dominación cultural que sufre la ruralidad nombrados en las nuevas ruralidades, los campesinos han pasado de llamarse campesinos a llamarse trabajadores o empresarios rurales

Es por ello que si la educación para la ruralidad sigue enfrascada en modelos urbanos, la identidad campesina cada vez estará más amenazada por procesos de aculturación, donde se esconde y ausenta su propia cultura.

Entonces, la ruralidad se nombra y recrea en gran medida en la cultura que representa dinámica de sus sujetos. Un espacio que tiene ritmo propio a través de los sucesos históricos y sociales, lo que implica que es marcado por relaciones humanas y con la naturaleza, por medio de la interacción y el encuentro una cultura propia, la cultura campesina.

3. Metodología

3.1. Enfoque investigativo

Me acojo a la investigación con un enfoque cualitativo como un “modo de encarar el mundo de la interioridad de los sujetos sociales y de las relaciones que establecen con los contextos y con otros actores sociales” (Galeano, 2004 p.5), es decir la investigación cualitativa busca comprender desde la interioridad de las personas o actores sociales las lógicas que guían las acciones sociales que les representan, de los aspectos internos y subjetivos de la realidad social como fuente de conocimiento, es entonces que la investigación social cualitativa busca una comprensión de la realidad como resultado de procesos históricos de construcción a partir de las acciones y lógicas de los sujetos, esa lógica de los sujetos está dada por sus valores, percepciones, significados y aspectos que tienen que ver con la subjetividad, en este sentido la investigación cualitativa asume y respeta la subjetividad considerándola el puente a través del cual se logra el conocimiento de la realidad humana (Galeano, 2004, p. 18).

Si partimos de que el propósito central de esta investigación es comprender las contribuciones de campesinas y campesinos a la resignificación de la educación, podemos decir que la investigación se ubica en un enfoque cualitativo, puesto que se investiga para comprender una realidad rural a través de los sujetos y sus experiencias de vida, en un proceso donde me involucro como investigadora con la realidad estudiada. En este sentido los resultados tienen el objetivo de ser una construcción conjunta entre las y los participantes y la investigadora.

Desde esta perspectiva la intención de los procesos investigativos que se acogen a este enfoque es comprender la realidad social de los sujetos de la investigación. Al respecto, Galeano (2004) plantea: La perspectiva metodológica cualitativa hace de lo cotidiano un espacio de comprensión de la realidad. Desde lo cotidiano y a través de lo cotidiano busca la comprensión de relaciones, visiones, rutinas, temporalidades, sentidos, significados. Los investigadores cualitativos desarrollan un contacto directo y permanente con los actores y escenarios que estudian, porque su interés radica, precisamente, en comprender desde ellos el conocimiento que tienen de

su situación, de las formas que utilizan para enfrentar la vida diaria y de los escenarios de futuro que intentan construir (p. 76).

La construcción de conocimiento está determinada por las relaciones sociales, que hacen que para la comprensión de la realidad epistémica dependan, formas de percibir, pensar, sentir de los propios sujetos (Sandoval 2002 p.29). Respondiendo a la realidad como una construcción social de los sujetos y el contexto.

De esta manera, la investigación se comprende desde un contexto específico que tiene de apoyo la palabra de campesinas y campesinos, que conllevan a una mirada crítica de la realidad por parte de los mismos participantes.

Teniendo en cuenta lo expuesto la investigación se acoge a un paradigma Histórico Hermenéutico, donde se pretende una comprensión de la relación del sujeto con la realidad que construye, con una orientación a una visión holística y múltiple de la misma realidad y dejando a un lado la visión simple y fragmentada del positivismo.

De esta manera el paradigma interpretativo permite no sólo describir información sino comprender las acciones educativas y los saberes propios y las reflexiones de los sujetos alrededor de la realidad social investigada. Así la construcción del conocimiento es participativa, pues vincula a todos los sujetos en su construcción, por tanto campesinas y campesinos serán la voz que configuren los resultados. Teniendo en cuenta las subjetividades de los participantes, como sus sentires, representaciones, significados y valores.

3.2. Métodos de investigación

Para la elección de los métodos será de suma importancia la posibilidad de otorgarle valor y exaltar esa voz de campesinas y campesinos que a través de la organización popular han contribuido a otras formas de educación, donde el saber propio tiene un gran valor, ya que ha permitido su paso de generación en generación y la pervivencia de conocimientos propios.

3.2.1 La Narrativa.

Elijo la Narrativa como método de investigación ya que tiene relación con la naturaleza del problema identificado, puesto la monocultura del saber que se invisibiliza en la educación rural gracias al protagonismo del conocimiento científico, desdibuja los saberes de las comunidades rurales y acalla las expresiones propias de campesinas y campesinos, e incluso las narraciones que han pasado de generación en generación. Por ello la narrativa se va configurando como el puente de construcción de conocimiento a través de saberes propios donde es protagonista la voz de las experiencias de campesinas y campesinos.

Narrar implica resignificar las experiencias, llenar de sentido la propia historia que más que responder a un orden cronológico, responde a un tejido subjetivo que da cuenta de los hechos vividos, donde el narrador acude a los recursos narrativos que le ha proporcionado su cultura (McLeod citado por Domínguez y Herrera, 2011). Citado en (Arias y Alvarado, 2015. P 172).

Las propias culturas se han configurado y expresado por medio de la narrativa que, al tiempo han servido para fortalecer las identidades de sus miembros. Entonces las expresiones de campesinas y campesinos serán el reflejo de su vida inmersa en una cultura, saberes y temporalidades particulares que entretejerán sus experiencias vividas en torno a otra educación que promueven desde la organización social. Entonces fijo la mirada a cerca de la narrativa como propone (poljingham, 1988) citado en (Schongurt, 2015)

un esquema que permite al sujeto y a las comunidades organizar la experiencia para dotar significado a los objetos y sujetos que cohabitan con ellas, donde el esquema y la experiencia se implican mutuamente, dándose forma el uno al otro” (P.122) de esta manera se muestra la experiencia individual y colectiva.

En este sentido los relatos pretenden abordar las experiencias de las y los participantes no sólo desde lo individual, sino también contemplando la relación que existe entre el individuo y su alrededor. Abordando su cultura, temporalidad de hechos y acontecimientos que tienen que ver con la propia construcción de significados acerca de sus experiencias de vida.

De esta manera los saberes de campesinos y campesinas configuran un entramado de experiencias y relatos que darán cuenta de sus contribuciones sobre una educación “otra”, que se han tejido en sus haceres y sentires desde su propia experiencia de vida. Teniendo en cuenta además que la narrativa propia, convoca a las voces de los otros, es decir la narrativa no es un relato en solitario ni una voz lineal, sino un entretejido que demuestra la relación con los otros y en ese sentido es intersubjetivo.

Cabe anotar que la narración se erige como un fenómeno humano, en el que se expresa la diversidad, heterogeneidad, y que enriquecen la construcción de conocimiento a partir de tensiones, contradicciones, reflexiones desde diferentes percepciones y ópticas para dar paso a diferentes verdades que se construyen el mismo hecho de narrar y no a una verdad absoluta que sustenta a un solo conocimiento.

Así, que las narraciones como método de investigación no tienen el propósito de establecer leyes universales ni constantes de conocimiento; por el contrario busca proporcionar descripciones que permitan la comprensión de cómo transcurre el proceso de recreación de sentido de propias acciones por parte de sujetos que llevan a cabo en diferentes escenarios sociales la interpretación de sus saberes, creencias e interrelaciones con los otros (MECT, 2007b, p. 32). Citado en (Arias y Alvarado, 2015, p. 173).

En tanto el investigador no asume una postura neutral, si no, que establece una relación intersubjetiva con el investigado, de manera que el investigador es sujeto vivo mismo de investigación. Hay una relación bidireccional pues se narra para otro que escucha y/o mira, no se narra en el vacío ni sin intencionalidad alguna

Desde una perspectiva de pedagogía social las narraciones de campesinas y campesinos son elementos contrarios a los espacios de educación tradicional donde impera una sola voz, pues, precisamente el diálogo posibilita el encuentro, la recreación de la palabra y el sentido profundo de las relaciones humanas como construcciones de experiencias, por tanto de aprendizajes.

Entonces, metodológicamente abordo la narrativa por su valor referido a exaltar la palabra a través de la experiencia vivida por los participantes, como formas de construir sentidos, a partir de acciones temporales, espaciales personales por medio de la descripción y análisis de datos relatados.

3.2.2 Biográfico Narrativo.

Lo Biográfico Narrativo será otro frente asumido en la investigación el cual abordo lo crítico vivencial, a través de mi experiencia de vida como mujer que se acerca a procesos organizativos y políticos, atravesados por principios de transformación y de co-creación de formas “otras” de asumir la vida, diferentes a las establecidas por un orden social que oprime, divide y jerarquiza.

De esta manera será la narrativa de mi experiencia, es decir, la reflexión de mis acciones como lo plantea el maestro Guiso donde abordaré las lecturas que voy haciendo sobre la participación en procesos educativos, la ruralidad y la co-construcción con Tierra Libre, así mismo como la relación tierra Libre Asofamilias.

Así mismo, voy tejiendo mis pasos hacia un horizontes de posibilidades por medio de mi presencia en el mundo, a través de mi reflexión cada vez se nutre de sentido mi existencia como mujer, profesora, militante, acompañante de procesos campesinos; es la pauta sentida de cada paso quien abre las puertas de la esperanza, donde la educación tiene otras expresiones que intentan salir de la instrumentalización y se proyectan hacia una pedagogía de aprendizaje y desaprendizaje por medio de la vida misma, de los haceres, sentires, saberes, pensares de las gentes. Y sobre todo de sus apuestas colectivas que son la hoguera que mantiene vivo el sueño en la acción diaria.

Entonces son las experiencias sentidas en mi vida quienes conducen la problematización de lo que nombro educación “otra”

3.3. Participantes

En esta investigación se asume a la población como participantes activos, en la medida en que su participación no se reduce a ser informantes.

Los participantes son campesinas y campesinos de Asofamilias, quienes representan para la investigación sus aportes sobre sus experiencias de vida y sus contribuciones a la educación en su proceso organizativo.

Del mismo modo, Tierra Libre en representación de mis compañeras y compañeros son co-constructores de esta propuesta, por medio del encuentro, la interacción con Asofamilias, los diálogos compartidos, las complicidades, la amistad, el amor y la profundo compromiso por un mundo más justo.

Mi experiencia de vida, como mujer, mi voz y sentir sumado a este proceso es una presencia más', presencia viva, por la cual pasa por el cuerpo, el sentir, el pensar cada momento vivido.

3.4. Estrategias para la construcción de información

3.4.1 Entrevista.

La entrevista asumida como una interacción comunicativa entre el investigador y los participantes, la cual se orienta hacia un objetivo determinado, guiado por las temáticas y objetivos de la investigación. En este caso la intención es abordar las experiencias de vida de participantes de Asofamilias acerca de sus apuestas organizativas, haceres, saberes que les sostienen y esperanzas que alientan su caminar en la ruralidad. Se utilizaron entrevistas semiestructuradas haciendo énfasis en las experiencias de vida situadas en el contexto donde tiene lugar los pasos andados de campesinas y campesinos.

3.4.2 Diálogo de saberes.

Entendido como una técnica que permite el encuentro entre los participantes, el encuentro desde sus experiencias, saberes, emociones, en esta técnica se exalta la diversidad de saberes. Los

espacios de diálogo de saberes son espacios donde se reconoce el respeto hacia sí mismo y a los demás, reconociendo que nadie sabe todo y que nadie ignora todo.

Desde la perspectiva de la educación popular esta técnica favorece las relaciones dialógicas, el reconocimiento por los saberes de cada participante, posibilitando el intercambio de discursos hacia construcción colectiva. Teniendo en cuenta los planteamientos de Ghiso, (2000) en Quiroz, Velásquez, García, González.

Si el diálogo se concibe como el encuentro en el que se comparte el reflexionar y el obrar de los sujetos dirigidos al mundo para transformarlo y humanizarlo, no puede reducirse a un acto de depositar ideas de un sujeto en el otro, ni tampoco volverse simple cambio de ideas. Se trata de que los sujetos sean capaces de conversar y de construir de forma colectiva conocimiento, propuestas y referentes configurativos de proyectos comunes y mundos posibles, partiendo de la acción crítica, reflexiva y consciente” será esta técnica propicia para describir las apuestas de educación que se tejen desde Asofamilias (p52).

3.4.3 Colcha de retazos.

Tiene como objetivo poner en evidencia expresiones y vivencias de los participantes con relación a sus prácticas educativas “se basa en representaciones en las que los sujetos reconocen y exteriorizan sus sensaciones, experiencias, sentimientos, intenciones y expectativas frente a su vida cotidiana” (Quiroz, Velásquez, García, González, p. 68)

Pretendiendo que allí se manifiesten los aspectos más significativos para las personas. De esta manera los participantes se apropian de su realidad y cotidianidad permitiendo a la vez la reconstrucción de sus percepciones frente a diversas situaciones.

3.4.4 Cartografía cuerpo territorio.

A partir de este momento se propuso el reconocimiento de la manera como las experiencias y construcciones personales, recordadas desde la pregunta por quienes son cómo campesinas y

campesinos, ha impactado y movilizado el cuerpo, comprendido desde aquí como territorio de resistencia, y a la vez, los espacios habitados por éste.

Por tanto la cartografía cuerpo – territorio nos posibilitó acercarnos y comprender el cuerpo como un lugar de creación, emancipación y de memoria en el que habitan sentimientos, gozos, placeres, rabias e indignaciones que se encuentran en una estrecha relación con los espacios habitados. Y es que: “[...] el cuerpo es un lugar que se desdobra, se expande y contrae en el acontecer de los días, de las vidas, moldeándose, re-creándose e incluso distorsionándose en el encuentro con los otros y las otras” (Santa Cruz, 2010, p. 33).

3.5. Consideraciones éticas

La relación que mantengo con Tierra Libre y Asofamilias se sustenta en el respeto, la solidaridad y en principios colaborativos, de amor y hermandad. Nuestras relaciones hacen parte de nuestros propósitos de vida y en ellos mismos el propósito de caminar hacia una transformación social, que integra nuevas formas de reconocernos como sujetos históricos políticos y co-creadores de nuestras realidades.

En este sentido la investigación es atravesada por sentimientos de esperanza como elemento central por el cual la investigación permite transitar un camino que visibilice las apuestas de campesinas y campesinos organizados en un territorio.

La palabra y el respeto por las construcciones de campesinas y campesinos de Asofamilias son vitales en las relaciones interpersonales que se tejen alrededor de la investigación.

3.6. Interpretación de datos

Partiendo de la investigación cualitativa, el interés general será en términos de la interpretación y comprensión de las prácticas asociadas a la educación popular que se viven en Asofamilias. Inicialmente será muy importante fijar la atención en los datos construidos en campo direccionando la mirada a los significado que los participantes le asignan a sus prácticas, contextos, sentires y en general a su acción, seguidamente desde los hallazgos identificados generar códigos

que permitan tematizar los contenidos y desde la agrupación de datos por temas se construyen categorías de análisis, para finalmente propiciar la construcción de la conceptualización que genere teoría a partir de los resultados obtenidos.

Este planteamiento para el análisis de la información será acorde a los propósitos de la línea de pedagogía social, donde la voz del participante tendrá bastante importancia.

En este sentido la narrativa no tendrá una mirada única al componente biográfico de las y los participantes sino que se contemplará el análisis contextual, esto se refiere a situar, darle valor y descripción al lugar de los relatos e historias de acción que lo contemplan. De esta manera escojo la narrativa para el trabajo de investigación porque pretende dar cuenta de las experiencias campesinas que se organizan y tienen acciones educativas que les permite enfrentar sus amenazas y oportunidades en su contexto lo cual es significativo en el campo de la pedagogía social. “no se debe mantener un discurso local narrativo divorciado de la comprensión del contexto social y de los procesos sociales” Goodson (2017, p.20) en (Bolívar, 2016 p. 345).

3.7. Contexto de investigación

3.7.1 Contexto de la investigación.

Támesis es un municipio ubicado en el suroeste Antioqueño, su economía depende de la producción agropecuaria, principalmente café y cítricos, con gran potencial hídrico que a su vez es un atractivo para la construcción de centrales hidroeléctricas, además de su riqueza en oro, por lo cual la minería es otra de las actividades que se proyecta de importancia económica para el municipio.

Las organizaciones campesinas del municipio se han organizado para preservar su tradición y defender la soberanía alimentaria, la cual se muestra en riesgo por el crecimiento de monocultivos de cítricos y aguacates que van desplazando la producción de alimentos, así mismo, de la minería y las centrales hidroeléctricas constituyen una pérdida de identidad campesina puesto las comunidades dejan de producir por emplearse en estas actividades, que llegan con la promesa de desarrollo rural, modernización y progreso.

De esta manera organizaciones campesinas entre ellas Asofamilias, que viven en contextos de Agricultura Familiar; proponen acciones de resistencia desde la organización donde la producción agroecológica se define como un estilo de vida que busca promover el respeto por la cultura campesina, rescatar saberes propios y ancestrales, movilizar ideas y propuestas para la permanencia en el territorio desde una economía solidaria, la producción local, la autogestión, el tejido en colectivo, la solidaridad y la equidad de género.

Asofamilias una organización de base campesina, que tiene como objeto social el mejoramiento de la calidad de vida de las familias asociadas a través de la producción agroecológica, la transformación y la comercialización de productos derivados de esta producción, así como la defensa de la cultura y la economía campesina.

Su propósito central es desarrollar propuestas que fomenten la economía solidaria y el cuidado del medio ambiente, a través de la producción y comercialización de alimentos sanos,

basados en el aprovechamiento sostenible de los bienes naturales, en el trabajo colectivo y solidario, en la búsqueda de la autosuficiencia familiar, veredal y local, el mejoramiento de la calidad de los productos agropecuarios ofrecidos al consumidor, la sostenibilidad ecológica de los sistemas de producción y el mejoramiento socioeconómico de las familias asociadas. Todo lo anterior como una apuesta por la defensa del territorio y la soberanía alimentaria.

La elección del municipio y la organización tiene que ver con el ejercicio que vengo adelantando con la organización Ambiental y social Tierra Libre Antioquia, como organización hemos decidido acompañar a las organizaciones campesinas para fortalecer sus acciones en la defensa de la economía campesina, la vida digna y la permanencia en el territorio, A través de una formación cimentada en la reflexión y la acción donde la participación es fundamental para la construcción de proyectos de vida propios, es decir, donde campesinas y campesinos sean constructores de las formas de habitar propias, su territorio.

3.7.2 Tierra Libre.

Tierra libre es una organización social y ambientalista sin ánimo de lucro, legalmente constituida en Colombia, cimentada en principios y valores organizativos construidos colectivamente que orientan su quehacer; y ayudan a no cometer errores que afecten o desvíen las metas y objetivos.

Sus objetivos nace de una realidad determinada y concreta, crecen en la práctica de cada persona que los asume y se hace cosecha en la efectividad y solidaridad que tienen con los sectores populares y el pueblo en general.

Los principios y valores son: Crítica y Autocrítica, Teoría y Práctica, Formación de cuadros políticos, Dirección Colectiva, Organización y planeación, División del trabajo, Autonomía, unidad, mística, equidad de género y lucha antipatriarcal, amor eficaz, solidaridad, colectividad e internacionalismo.

Su misión es promover la organización social y comunitaria de base campesina, juvenil y estudiantil en los lugares de incidencia para generar procesos y propuestas de educación, formación, articulación, unidad, e incidencia social y política, a nivel local, nacional e internacional; enfocado a la construcción de la vida digna, las transformaciones sociales y de paz.

Su visión es consolidarse como una organización social y ambientalista con altos niveles de incidencia política; protagonista en la defensa del territorio y el desarrollo sustentable; referente del movimiento social y dinamizadora de las transformaciones sociales, la vida digna y la paz con participación social.

Su organigrama está integrado por la territorial Sumapaz, Bogotá, Antioquia, iniciativas locales en Risaralda, Cauca y Nariño.

Con ejes de trabajo en juventud, Agrario Ambiental, Educativo pedagógico y Urbano; todos complementarios, pero a su vez tienen acciones claramente definidas por los diferentes grupos de trabajo y coordinadores encargados, que articulados a las secretarías se dinamiza el trabajo en colectivo, siendo estas las responsables de sostener y potencializar los principios organizativos, las cuales están constituidas en secretaría económica, secretaría de formación, secretaría de derechos humanos, que a su vez convergen en la Coordinación general y Junta directiva.

La coordinación general está compuesta por la junta directiva, por los integrantes de las secretarías y los coordinadores de las territoriales, desde allí se orientan las acciones que permiten el cumplimiento del plan de trabajo que se establece en el plenario, el cual se realiza cada dos años y es el espacio de toma de decisiones colectivas más importante de la organización, pues en este se propone, se reestructura y se establece el plan de trabajo y responsable para cada periodo.

Tierra Libre Antioquia es una territorial que se consolida desde el 2016 para dar continuidad a los principios organizativos desde otro territorio con particularidades específicas pero con el mismo sentido en defensa de las comunidades campesinas, los territorios y la vida digna.

En este sentido como Tierra Libre Antioquia nos articulamos con Asofamilias para hacer trabajo territorial en donde convergen los principios de las dos organizaciones con relación a la defensa del territorio, la producción agroecológica y la soberanía alimentaria.

El encuentro se da para generar propuestas que fortalezcan las acciones de Asofamilias y permitan un mejor cumplimiento de sus objetivos. Este acompañamiento se da desde la participación y la reflexión de los participantes asociados frente a las acciones que pretenden priorizar y mejorar. Desde este punto de vista Tierra Libre Antioquia genera propuestas pedagógicas, metodológicas que promuevan la participación comunitaria y el fortalecimiento de la organización.

A partir de este trabajo identifico que la educación rural no sólo se limita a la labor que se realiza en la escuela, siendo esta muy importante, no es la única. La educación en el ámbito rural tiene lugar en todas las propuestas de transformación que viven las comunidades, en las propuestas de participación, reflexión y acción. Desde un apostura crítica la educación que se desarrolla en Asofamilias es una propuesta de vida comunitaria que intenta resignificar sus saberes, colectivizarlos y generar apuestas pertinentes para permanecer en el territorio en condiciones dignas, las formas de hacerlo corresponde desde una mirada crítica a una pedagogía

4. Resultados

4.1. Navegando entre dos aguas

Navegando entre dos aguas hace referencia al fluir entre mi relato de vida y la experiencia de vida de campesinas y campesinos de Asofamilies, de esta manera confluyen alegrías, angustias, luchas compartidas y la profunda esperanza que sostiene el aliento de construir una realidad “otra” mas justa y digna.

4.1.1 Mi relato de vida.

¿Cómo mujer de profesión en Ingeniería Agropecuaria, qué lugares, sentires y miradas transitó hacia la educación rural?

Detenerme para apreciar la cotidianidad y valorar mi propia mirada, esa que se desvía de los hechos más complejos para contemplar lo simple, lo sencillo, lo esencial. Una mirada de la ruralidad más allá de un lugar de producción para la obtención de materias primas; que busca valorar la presencia de hombres, mujeres, jóvenes, niños y su relación con la naturaleza que sostienen un tejido hecho historia en el día a día. Donde cada paso recorrido abre el camino de construcciones propias que se sustentan en el sentir y valorar la experiencia y la diversidad.

Esa mirada propia es un paso para reconocer mi camino y a la vez el camino del otro, reconocer sus pasos, sus construcciones que se sustentan a través de las palabras, las historias, el sentir, las miradas, la música, la comida. Así, haciendo parte mía cada familia campesina que he visitado, donde he podido sentir de cerca dolores, alegrías, temores, esperanzas, opresiones que desde el compartir van siendo parte de la unidad.

Entonces he aprendido de la unidad como la integración del todo, donde la solidaridad tiene un espacio para ser desde el hacer parte, acompañar, sostener, sentir en común. He comprendido el porqué del encuentro, en el que se entrelazan emociones, vivencias y sentires cuando en el camino se tejen experiencias; por ejemplo las experiencias vividas con mujeres

campesinas, así como, escuchar sus silencios, reconocer su valentía, acompañar su día a día lleno de quehaceres y empapado de amor que se convierte en el cuidado de la familia; que se materializa en la preparación de los alimentos, cuidado de la huerta, secado del café, cuidado a los animales, de las matas, limpieza de la casa. Su habitar compuesto de formas, colores, sabores, amor, miradas, tiene la significancia de la esperanza porque cada acto se sostiene en la posibilidad de un mañana mejor que a su vez se torna en resistencias diarias y solidarias porque son continuas y pensadas para el estar bien de todos.

Esas resistencias se sostienen vivas, como una hoguera que mantiene la vida aún en las condiciones más vulnerables. Resistencias puestas en sus encuentros para forjar su valentía, en la manifestación individual y colectiva de su sentir, en defender sus derechos, en reafirmar sus principios, en el reinventar otro modo de ser mujer campesina, libre que camina hacia su reconocimiento y valor.

De esta manera, encontrarme a través de la vida de los otros implica un nosotros, y a la vez una decisión de autonomía como mujer que conlleva a definir mis apuestas de vida, entre ellas construir mi propio caminar donde la colectividad y la organización se manifiestan como orientación que me permite sostener una postura crítica frente a mi propia vivencia, para darle sentido a mis pasos, para nutrir de sentido las acciones construidas en conjunto, disfrutar del movimiento que implica hacer con otros que tiene que ver con errar, reacomodar, replantear, desacomodarse y continuar siempre sostenida en la certeza de la esperanza que catapulta la defensa de la vida en todas sus formas.

La apuesta por hacer en colectivo es una apuesta de vida que conduce a valorar la diferencia, a reconocer la diversidad y a partir de ella movilizar pensamientos y sentimientos que manifiesten la capacidad del acuerdo y su puesta en marcha. Es así que Tierra Libre es una construcción conjunta que por medio de la organización me posibilita integrar mis apuestas de vida, encaminadas a la defensa de la vida, siendo la colectividad una acción para reconocer que cada uno y cada una tiene un saber, un sentir que hace parte de una construcción, de una historia de vida en la que convergen la sensibilidad por la vida campesina, la ruralidad, la vida digna en los territorios.

Así mismo, la vivencia propia me conduce a espacios de construcción alrededor de la ruralidad, la vida campesina, la producción de alimentos, la educación, acompañada de la organización y del caminar en colectividad como modo de crear y recrear las apuestas por un mundo mejor, libre de opresiones.

Dentro de la vivencia, la educación se va tornando de un interés que es transversal a todos mis quehaceres, que tiene lugar en el porqué de mi profesión como Ingeniera Agropecuaria, acompañante de procesos comunitarios rurales, en mis actividades de docencia, en las acciones de la organización, en mi sentir de mujer, hermana, hija y amiga.

Entonces, es la educación una pregunta en mi caminar, donde identifico en su concepción todo un campo de lucha desde las formas de abordar el conocimiento, los saberes, los aprendizajes, las enseñanzas.

Acercarme a ella es comenzar a comprenderla desde lo humano, expreso en la vida de las personas, en nuestras acciones, en nuestros sentires, en la forma de expresarnos, en la forma de relacionarnos, en la forma de sostenernos, en la forma de identificarnos.

De esta manera, Tierra Libre como organización es la posibilidad desde la acción y la reflexión como un espacio para tejer mis apuestas, orientadas al sentido social de la educación rural. Sentido que se va haciendo camino por medio del encuentro, la formación, la pregunta, la acción donde vamos encontrando elementos de lucha que alimentan la intención de una tierra libre, justa que recoge las voces de campesinos y campesinas que en sus cotidianidades encuentran modos diversos de aprender y desaprender.

Se enriquece el interés por a educación, al ser esta, un elemento central de discusión y apuestas de Tierra libre donde va siendo entendida como un elemento transformador de la realidad y que transitada en ella están todas las acciones y principios organizativos.

En este andar alrededor de la educación, me han movilizado reflexiones, que se van iniciando de forma concreta cuando salgo de la Universidad, luego de terminar mi pregrado y me

enfrento a la realidad rural, desde los programas de formación para campesinos y campesinas del suroeste Antioqueño.

Esa realidad rural comprendida en diferentes escalas territoriales, la cual se va configurando en términos de oportunidades privilegiada para los lugares más cercanos a las zonas urbanas y siendo más evidente la vulnerabilidad vista en las zonas más alejadas del casco urbano. Esa ruralidad distante aporreada por la guerra en su gran medida, viviendo la soledad producto de la ausencia del estado, con dificultades en acceso y por tanto para la producción y comercialización de productos, donde no llegan los profesores a las escuelas o se van cada semestre porque no logran adaptarse a las condiciones. Ruralidades construidas netamente por sus habitantes quienes en el día a día encuentran la posibilidad de permanecer.

Así mismo mientras voy leyendo nuestras ruralidades debo asumir mi compromiso laboral, el cual tiene que ver con procesos educativos para comunidades campesinas.

Y mientras comprendía formas de vida, tradiciones, a su vez me sentía distante de esa realidad, pero una distancia marcada por el desconocimiento, me parecía injusto darme cuenta que sobre esa realidad nunca hablamos en el pregrado, que fue la realidad más invisible; entonces se volvía un reto pensar cómo abordar procesos educativos en medio de la descontextualización y de la distancia de una realidad vivida, sentida y en la cual me recogía.

A pesar de todas mis cuestiones, lo concreto era desarrollar mis talleres sobre la producción sostenible del café. Entonces, una vez tuve el encuentro con la comunidad para el primer taller, al terminar, me di cuenta que fui yo quien habló todo el tiempo, que cuando hice preguntas, la mayoría de campesinos que a propósito fueron hombres, me respondieron que no sabían tanto como yo, o que no sabían expresarlo como yo. Fue ese momento fundamental en mi experiencia que se volvió pregunta constante. Sentí que había propiciado un espacio para el silencio, pero no un silencio reflexivo sino un silencio opresor.

Fácilmente no podía identificar como no generar más espacios de silencio, ya bastaba con silenciar la ruralidad desde la urbanidad como ocurre muchas veces, y ahora, yo favorecía el espacio del silencio de las gentes. Así mismo comencé a tomar como referente de las expresiones

más recurrentes y que me causaban picor, para pensar como podía con ellos hacer otra educación, donde su propia experiencia fuese la protagonista.

No me sentía bien con las expresiones constantes de “no se” porque para mí, saben lo esencial de la vida, producir alimentos y cuidar la tierra, cuidar las plantas, reinventar las formas de hacer cada día en medio de las jugadas del clima, del olvido estatal, de la lejanía, de la soledad. Todo un saber oculto para ellos pero vivo en cada acción, gesto, palabra para mí. Verdaderamente me dolían estas expresiones cuando se complementaban con: “no se nada porque no se escribir, “como no fui a la escuela” “yo no sé hablar porque no fui a la escuela”, “yo no hablo porque soy bruta, porque no fui a la escuela”.

En ese momento con la indignación nacida de mis viseras me preguntaba: ¿qué se ha creído la escuela para reproducir la idea de que quien no sabe leer o escribir o quien no la haya transitado no sabe nada? ¿Cómo seguimos creyendo que hay que hacer formación con campesinos, en el sentido de extender un conocimiento gestado en la academia y llevarlo a donde no hay? ¿Por qué en la universidad planteábamos que somos lo que tenemos el saber verdadero? ¿Cómo se me ocurre preparar un taller que refuerza su silencio y sigue imperando el sentido de no saber?

En medio de todo lo que ha generado en mí estas cuestiones, fui adentrándome para intentar comprender desde mi mirada la función de la escuela y el sentido de la educación. Ahora en mis reflexiones entra la escuela como lugar por excelencia que le hemos otorgado a la educación. Entonces me preguntaba si la escuela es el enemigo o es el significado que le hemos dado a la construcción de escuela.

Es así que me doy cuenta que la escuela no es la culpable como lo señalé inicialmente, entendí que la escuela es un lugar de reproducción de poder hegemónico donde el conocimiento se disputa ese gran poder para conquistar mentes, pero sobretodo seres que sean instrumentalizados para que no tengan la posibilidad de la reflexión, para sentirse parte de la realidad que construyen día a día. Un lugar donde importa el contenido curricular y quien lo aprenda literalmente es más y aporta más desde su trabajo a un mundo de competencia y acumulación.

Desde este momento comienzo a hacer una recapitulación de mi vida en la escuela, ahora podía entender por qué tenía prohibido pararme del puesto sin permiso, por qué estábamos divididos entre excelentes y malos, por qué debía pedir permiso para ir al baño, por qué tenía tanto miedo a equivocarme y terror de salir al tablero. Porqué el lugar de adelante era propio de quien tenía el conocimiento, o sea, el o la profesora. Me descubrí compitiendo con mis compañeros por el mejor trabajo, me recordé llorar por no hacerlo bien o como lo esperaba la profesora.

En ese momento me descubrí oprimida por la escuela, situación que podía proyectar cada vez que alguien expresaba que no sabía.

Entonces gana valor una vez más el colectivo, ya que poner estas cuestiones en reflexión colectiva con Tierra Libre, nos conducía a buscar formas “otras” de actuar donde la libertad del ser fuese una posibilidad constante de nuestra praxis.

A través de la organización, en nuestra formación interna hemos debatido acerca de los aportes de la educación popular como una propuesta de concienciación de los sujetos que les permite aprender desde su propio reconocimiento, a partir de la lectura de su propia realidad. Donde el primer paso para la liberación es reconocerse en el mundo de la opresión y de esa manera se van comprometiendo en la praxis transformadora de la realidad opresora, entonces hay una pedagogía que deja de ser de la opresión de hombres y mujeres para tornarse en una pedagogía en constante liberación.

Ahora teniendo como referente otra concepción de educación diferente a la heredada como estática y opresora; Que nace de la autorreflexión y de la memoria colectiva al reconocernos oprimidos por la educación recibida. Puesto que la educación (SUPERIOR) en Colombia está determinada como política de gobierno y no como derecho fundamental, por lo tanto es susceptible a las acciones y voluntades políticas, económicas e ideológicas de turno, que buscan la alienación y pervivencia de un modelo de sociedad donde prevalecen los intereses individuales sobre los colectivos, por ello las políticas educativas que buscan la garantía del derecho en infraestructura, contenidos, metodologías, dependen de poderes externos nacionales e internacionales, y no de las

propias comunidades quienes no les queda otra opción que someterse y entrar en la transacción como un servicio.

Teniendo como referente nuestras discusiones sobre la educación nos hemos acercado como organización a comunidades campesinas con el propósito de fomentar diálogos y prácticas educativas hacia la generación de espacios y acciones liberadoras que permitan reconocer que los sujetos oprimidos somos capaces de organizarnos, protagonizar y transformar la realidad que vivimos y que para ello es preciso el conocimiento de la realidad, estudiar el contexto, su análisis crítico para reconocer las dinámicas sociales, políticas y culturales y la toma de conciencia para la proyección de acciones colectivas que permitan la construcción de una nueva sociedad.

De esta manera, nuestras apuestas educativas y pedagógicas no solo buscan solventar las necesidades de las comunidades con relación al acceso al conocimiento, sino comprender lo social de la educación, que va en contravía de los intereses de privatización, alienación, y reproducción de la educación como una mercancía. Por eso asumimos la propuesta humanizadora de la educación popular como un compromiso de praxis ético política para la construcción de una sociedad digna y justa.

De esta manera y gracias al ejercicio colectivo, se reafirman mis pasos con la certeza de resignificar la educación desde las experiencias vividas, que tienen un sentido movilizador donde hay espacio para equivocarse, desaprender y aprender, donde se reconoce el valor humano en las acciones de campesinas y campesinos que cada día se visten de esperanza para cuidar su territorio, afianzar su identidad, defender sus derechos, cultivar sano, colectivizarse, encontrarse para construir desde adentro y desde abajo.

Entonces, comienzo a vivir la educación en un sentido sustantivamente ético - político como planteaba Freire, puesto que reafirmo mi postura y la de un colectivo frente a la realidad que vivimos y anunciamos nuevas formas de hacerlo, entretejiendo propuestas de un mundo mejor que se construye entre todos, desde el encuentro.

Un mundo humanizado donde la vida y la dignidad son banderas de lucha por las que se resististe desde diferentes estrategias. Las nuestras orientadas por los principios organizativos, que son a su vez la construcción conjunta de un quehacer, pensado en una praxis que conjugue las apuestas de vida individuales y colectivas que tienen un horizonte común, encaminado a las construcciones de vida digna.

Entendida entonces la educación como la posibilidad de leer la realidad de reconocer mi presencia en el mundo, desde mí día a día, desde los lugares donde tengo actuación, como militante, como profesora, hermana, hija y compañera.

Desde estas posturas co-construidas con Tierra Libre tenemos la oportunidad de tejer con organizaciones redes de intercambio para el fortalecimiento de las luchas desde la solidaridad y el respeto.

Centrada en los asuntos de educación rural y con ánimo de profundizar en experiencias exitosas. Tengo la oportunidad, compartir y aprender con el movimiento de trabajadores rurales sin tierra MST, por medio de los principios internacionalistas de Tierra Libre, consideramos importante la hermandad entre luchas diversas y comunes y principalmente entre Latinoamérica.

Es así, que mi paso por el MST es una vivencia que fortalece mi postura política como mujer, pues vibro con todas las luchas que buscan una salida a las estructuras de dominación establecidas, entendiendo que el momento actual no sólo se refiere a una lucha de clases, también una lucha por el conocimiento, por el reconocimiento de la diversidad de indígenas, campesinos, reconocimiento de la diversidad sexual y así mismo por todas las formas de construcción de sociedad y de conocimiento que se dan desde el rescate de los saberes propios, ancestrales

Es así, que desde mi práctica cotidiana, me pregunto cómo transformar desde un encuentro con campesinos, cómo dialogar con ellos, cómo interpretar los silencios, cómo leer el contexto, en el día a día y un sentido profundo del qué hacer y por qué y para qué de la educación. Como enfrentar un sistema que pide cuentas de un modelo pensado desde propuestas globales, internacionales que tienen propósitos claros de conducción e instrumentalización del maestro y de

los estudiantes en este caso extensionista y campesinos, que se logra a través de un paso a paso enmarcado en la carga laboral, el poder, el saber, la competencia y discurso educativo?

Esto supone no solo asumir una postura si no ponerla en práctica, asumirla como primer paso y como ejemplo de la no neutralidad que paraliza, inmoviliza y se sustenta del miedo.

De esta manera reflexionar sobre la práctica cotidiana, moviliza preguntas sobre cómo puede ser la manera de relacionarme con los campesinos? ¿cómo debe ser el lenguaje para mantener una relación dialógica? ¿Qué tanto he transformado mi práctica? ¿qué pasa con la educación rural? Más allá de las cifras, que lectura se está sumiendo de la educación para los contextos rurales? Qué apuestas tenemos de transformación?

Y creo que estas preguntas no sólo tienen respuesta en el currículo, entendido sólo como un instrumento normalizador y homogeneizador. Sino que las respuestas se deben abordar desde el contexto, desde las concepciones mismas de la ruralidad, de los conflictos y oportunidades que viven nuestras gentes del campo, creería que tenemos deuda con una lectura profunda de las dinámicas sociales, ambientales y políticas que se viven en los campos.

Seria de esa forma un lectura de dentro hacia fuera, comprendiendo las necesidades, emociones, cuestiones de las y los campesinos, de esta manera creo que nace una educación “otra”. Que da paso y lugar a construir de forma endógena con la gente, sus pulsaciones, sus luchas, dolores, esperanzas.

Y es con estas preguntas que voy caminando con Asofamilias (asociación de familias campesinas por un campo mejor del Municipio de Támesis), propuestas de vida digna que tienen todo un ejercicio educativo puesto su propósito central está puesto en leerse y encaminar acciones de transformación que les brinde el libre ejercicio de sus derechos como campesinos y les garantice la vida en sus territorio.

Estas reflexiones y preguntas son las que me movilizan a continuar, teniendo en cuenta que el cómo se construye cada día, a cada paso, desde lo simple; creyendo que la educación es la

manera de inquietar y provocar al mundo para asumir posturas que están acorde a nuestra lectura de mundo; sustentado en el sentido profundo de la esperanza y la transformación que a su vez es el amor, opacado por el poder, las estructuras y la linealidad.

De esta manera hago referencia la postura de Oscar Jara quien menciona que ante este mundo capitalista normalizado, lineal y bajo una propuesta globalizadora tenemos dos opciones-. Una asumir que es cambiante y acomodarnos al cambio a sus devenires, otra asumir una postura de transformación ese que esa gratamente dificultosa, porque nos invita a soñar a sentir que hay otras maneras, otras formas de relacionarnos, de vivirnos en colectivo, reconocernos unos a otros en las diferencias, esa posibilidad de mundos diferentes, de saberes múltiples.

Una transformación que reafirma la vida ante la muerte, la muerte que sucede a diario frente a las cosas sencillas, la muerte que se viste de desesperanza, la muerte que se expresa en la indiferencia de lo que le sucede a los otros, la indiferencia vivida que fragmenta la relación con la naturaleza. Que a su vez posiciona al hombre en un orden superior a las demás formas de vida.

Siendo el hombre que dispone de la vida para generar riqueza material que alimenta al mismo sistema de acumulación y de tener más para ser más.

Entonces a la transformación que le apuesto es al re- encuentro con nuestro ser, ese que tiene el mismo valor con los demás seres viviente y desde ahí nace la profunda solidaridad, el respeto por el otro, por su historia, su saber, su sentir. Reconocernos parte de la construcción de nuestros días y resistir no sólo desde el señalamiento que manifiesta el disgusto por un sistema de muerte o ciertas formas de gobernar. Si no, resistir desde la acción colectiva, cotidiana y consciente que tiene sentido en la organización en la crítica y autocrítica porque nos permite retomar el sentido profundo de qué hacer? Y en búsqueda de las respuestas esta la organización como apuesta social, intercultural que valora y defiende la vida, la diversidad y que en el sentido de unidad nos articulamos en puntos en común que nos orientan y dan principio a las acciones colectivas.

Este entramado de palabras son aprendizajes que tienen un valor grande porque son parte del compartir con muchas personas, especialmente con campesinas y campesinos desescolarizados

que no tienen el conocimiento que brinda la escuela, pero que luchan por mantener sus saberes, por poder transmitirlos a sus hijos, nietos y mantener su pervivencia a pesar de un sistema que pone en discusión su valor.

Es así que me voy construyendo desde una postura crítica, que me permite acercarme a mi realidad y cuestionar; además de poner mi voz para manifestar el sentir y pensar sobre la ruralidad, la educación en la ruralidad y comprender que siempre hay otras formas diferentes a las establecidas

Por lo que creo que hoy son formas “otras” de mirar, de aprender, de observar, de amar, de volar, porque hoy es preciso dejar de ser sujeta a una sola forma, a un solo lente, a una sola expresión. Es hoy, entonces, más preciso que nunca valorar las múltiples formas, el pluriverso sostenida en el reconocimiento por el otro, conectada a mi ser y sentir.

4.2. Manifestaciones de Asofamilias

Es entonces la narrativa la expresión de Asofamilias acerca de los modos en que se asumen como sujetos históricos a partir de sus experiencias de vida, así mismo la posibilidad de poner de manifiesto los sentires, luchas cotidianas que se pueden recoger por medio de las palabras, gestos, silencios, denuncias y anuncios.

Estas narrativas de vida tienen correspondencia con las categorías centrales que pude interpretar en los diálogos y encuentros compartidos.

4.2.1 Repasando caminos - la colectividad una apuesta para continuar.

Repasando caminos es la forma de nombrar el momento en que Asofamilias decide hacerle frente a sus pasos. La pausa llega con el sentido de autorreflexión crítica de las construcciones hechas, siendo este un espacio de aprendizaje que impulsará el propósito de continuar.

En este momento de autoreflexión, se articula Tierra Libre como organización para caminar el proceso de crítica y sostener desde la hermandad la palabra compartida, para, acompañar a Asofamilias en sus propuestas de continuidad como organización política.

Su continuar, sujeto a la lectura de su historia como asociación, planteamiento constante de Herman quien menciona “es necesario volver a las raíces, reconocer como nos gestamos, para qué y cómo hoy decidamos continuar y reconstruir o reafirmar nuestros principios organizativos” son las palabras que toman el valor de la reflexión, de la memoria para la resignificación y un paso para la toma de consciencia sobre la colectividad que se está construyendo, es reafirmar un sentido político, puesto Asofamilias como un espacio de construcción de sujetos que deciden, reflexionan, leen su realidad y avanzan desde una postura. donde se reafirma los planteamientos de Freire (2012) sobre la historia como posibilidad y no como determinación, siendo la posibilidad sustancialmente esperanzada.

Es entonces la decisión de abrir pasos de Asofamilias teniendo en cuenta los ya andados, que se enriquece la experiencia y la esperanza de campesinas y campesinos de construirse desde sus aprendizajes, saberes, haceres, sentires, donde se reconocen como hacedores de su propia historia que no es estática y que se mueve al ritmo de sus sentires, siembras, cosechas, convites, ferias de mercado, reuniones, talleres, diálogos, inconvenientes, contradicciones es decir al ritmo de sus propios tiempos.

Volver al momento en que nace Asofamilias es comprender la juntanza y hacer conexión al momento actual que se vive, sumamente importante para trazar nuevos caminos y andares.

Con la idea de volver al origen Herman menciona que hace alrededor de 14 años Corantioquia invita a familias campesinas de Támesis a ser parte de una Asociación donde se fortalezca la producción de alimentos agroecológicos. En el marco de este recuerdo llegan otros sobre las giras a diferentes municipios, el aprender de otras experiencias agroecológicas, se trae al presente la importancia del intercambio de saberes, de las resistencias frente a la agricultura convencional, se reconocen como campesinos y campesinas que se hacen en movimiento por

medio de todos los aprendizajes que se dan a partir del compartir y del encuentro. De esta manera Herman menciona

Bueno, yo reafirmo que Asofamilias ha sido mi escuela o se puede tomar como espacio de escuela porque ha sido un accionar reciproco de enseñanza y aprendizaje, también desaprender y aprender, porque muchos llegamos a la asociación con algunos vicios adquiridos en formas de cultivar convencional o de hacer las cosas y se encuentran que es necesario que en el caso de la filosofía con la que es creada Asofamilias, que es necesario hacer un desaprender para poder aprender una forma nueva de producir.

Es así, que retomar el sentido de la producción orgánica se va trazando como un principio del cual se aprende y se desaprende y el cual tiene que ver con el propósito de estar juntos después de 14 años.

Cuando se organizaron por medio de Corantioquia se disponía de recursos económicos para emprender acciones de reconversión de los sistemas productivos, la posibilidad de las giras, los encuentros en el municipio. Sin embargo una vez no están los recursos de Corantioquia Asofamilias enfrenta el cómo continuar y ello les exige revisar sus intenciones de continuar, generar procesos de autogestión; es decir les exige una mirada desde adentro

Ese volver adentro ha implicado el reconocimiento de quienes son como campesinos y campesinas, ha sido ir a resolver preguntas que nacen de ellos mismos para construir desde ahí el verdadero significado de juntarse, más allá de un proyecto externo que tiene resuelto el plan de acción y el camino en términos metodológicos y de recursos económicos.

Ahora Asofamilias toma sus propias fuerzas para construirse y aportar a su continuar desde las diversas iniciativas recreadas de sus sentires y diálogos. En este proceso desertan familias que no logran vincularse con la idea de la juntanza con propuestas propias, familias que no quieren desacomodarse y pensarse su lugar en el mundo.

Desde ese entonces Asofamilias deja de ser la integración de 30 familias a ser la integración de 14 familias, un hecho más que demuestra las dificultades de la colectividad, de la

autogestión, un hecho que le genera preguntas a las familias sobre el cómo en medio de las dificultades en medio de la desesperanza como menciona Nervardo quien sostiene que cada vez es más difícil hacer organización porque las actividades individuales ocupan todos los espacios y sentarse a construir juntos es un acto de resistencia que tiene sentido porque así les enseñaron sus padres y siendo “ya un camino en un recorrido por muchos años me sostiene la esperanza de defender mi territorio porque si no lo hacemos nosotros nadie lo hará”

Para defender el territorio se requiere de la organización, defenderlo es reconocerlo, es apropiarse de él y reconocer en él sus habitantes, sus voces, sus acciones y los propósitos que son posibles en la organización, en el encuentro, en el diálogo, en la diversidad.

Es el modo de hacer colectivo el que va orientando el camino de Asofamilias, no solo por su figura formal de asociación si no porque quienes hacen parte deciden nombrarse, preguntarse, juntarse para charlar, comentar, dialogar sobre quienes son y que quieren y saben hacer.

Entonces se ubican en un momento importante de decisiones y tensiones que Herman lo menciona así.

Creemos que es un momento importante porque consideramos que es necesario hacer replanteamientos, pensarnos internamente, pensar cuales serían nuestras proyecciones, como recuperamos los valores que como asociación tenemos desde sus orígenes y comenzar a replantear cosas nuevas. Porque tenemos que pensarnos como organización en torno a todos nuestros principios sobre todo orientados a lo que es la agroecología, la defensa del territorio, todo está enmarcado dentro de eso que es una apuesta a la resistencia que tenemos que tener en estos territorios para seguir desde allí aportando hacia la construcción de algo distinto al modelo extractivista que nos está imponiendo el estado.

Con estas palabras como posibilidades de abrir camino de resistencia, valorando todo su recorrido se decide juntarse y en un espacio organizado para enfrentar este momento el primer punto de la metodología propone las siguientes preguntas:

¿Por qué se organizan?

¿Qué se defiende y qué se rechaza?

En esta jornada de trabajo inicia con la intención de fortalecer la voluntad a través del saludo a los cuatro rumbos, pidiendo protección a la madre tierra como cuidadora de todos para conectar con las raíces y caminar con bases sólidas y seguras, terminando con un intercambio de semillas criollas custodiadas por manos campesinas, donde se reafirma la vida y su defensa por medio de la semillas como precursoras de memoria y sustento de la gran madre.

Al responder el por qué se organizan Sandra expresa “Nos organizamos porque nos quieren acabar”, por el derecho a la vida. Para hacer respetar la biodiversidad, un territorio sin biodiversidad no es territorio. “necesitamos Proteger las plantas, los árboles, biodiversidad, las aguas y conservar las semillas”.

Ser más conscientes,

En estas palabras emerge el sentido de la vida relacionado con la tierra, con el espacio con el que se vive, la relación con el ambiente, las aguas, la tierra, la biodiversidad y entonces se carga de fuerza la acción colectiva de Asofamilias, pues se manifiesta en ellas ese habitar, el habitar campesino, ese modo de ser, estar, hacer y de buen vivir totalmente alejado de un recurso económico con el que se quiere comprar sus tierras y con ello toda una cultura y un modo de vivir.

Del mismo modo, su habitar corresponde a una construcción que esta orientada por las acciones que proponen una defensa ante las amenazas para su territorio, como hace referencia don Jairo “Se defiende el agua, la cultura, el territorio, las organizaciones sociales, el ambiente, todo el ambiente no medio, la comercialización local con productos de buena calidad y se rechaza la privatización de las tierras y del agua, la violencia, las concesiones mineras, las hidroeléctricas”

Así mismo se comienzan a entretelar posturas, apuestas, valores frente al sentido de estar organizados donde cada uno y cada una pone su intención y convergen en sentidos comunes de

caminar para defender un territorio de todas las amenazas que sienten como la pérdida de sus tierras, el extractivismo y con ellos la destrucción de todo un legado representado en sus memorias, saberes, formas de vivir de cuidar la naturaleza, la pérdida de su cultura como insistentemente lo expresan.

Entonces juntarse, organizarse, colectivizarse, hacer en común es un modo de compartir sentires y una lucha solidaria por un territorio, pero también es un lugar de encuentro con las luchas individuales que se viven en el campo, como las soledades, las violencias de las mujeres. Juntarse por un territorio es juntarse por la defensa de la vida a través de la participación del hacer individual y colectivo donde se pone de manifiesto el ser y sentir de las gentes, donde se construyen desde lo que tienen, quieren y saben

Asofamilias es un lugar de vida, de movimiento que no sólo pasa por buenos momentos y que por el contrario los malos momentos hacen parte de su construcción pues permiten la lectura de su contexto y la posibilidad de la esperanza, que se expresa en las palabras de doña Luz Marina cuando cuenta

Permanezco en Asofamilias porque son muchas las enseñanzas, mucho lo que uno aprende y pues como el tiempo que uno se ocupa ahí, uno como que se olvida de todas las penas y cosas, depresiones y todo eso, porque como prácticamente yo aquí me mantenía era sola, entonces uno, ya, uno se siente así en familia.

Estas palabras abrigan el trasfondo del encuentro que se asume como la posibilidad de compartir de salir de un mal momento y poderlo transformar a través de la construcción con otros, de habitarse con los otros, es decir construirse con los otros. El encuentro asumido a la vez como una postura política, como acción política porque se nombra se cuenta, se narra retando de esta manera a la opresión, al silencio característico de un modelo colonial, capitalista.

Es entonces el encuentro un espacio para manifestación de las gentes, de transformar a partir de las propias vivencias, dando lugar a espacios de educación sustantivamente políticos que tienen como eje central la humanidad y la capacidad de generar procesos de transformación.

Una educación de transformación que inicia por ellos mismos quienes por medio de la organización se dan la oportunidad de compartir sus sentires, reflexionar sobre sus experiencias organizativas y productivas, siendo este un acto de juntanza no sólo físico sino de su experiencia, saberes, afectos, miedos, desesperanzas, preocupaciones donde se cuestiona lo que se hace con respecto a lo que se piensa. Contrario a los espacios educativos donde pervive la fragmentación del saber y el sentir, en la enseñanza de la investigación se diluye el verdadero valor para el crecimiento humano separado de los tiempos y espacios de aprendizajes (Bonafé, p 26).

Así que abriendo caminos es la posibilidad de construir desde el reconocimiento como campesinas y campesinos, donde fue preciso volver al origen para recordar el sentido de estar y hacer juntos, de su historia y el coraje para seguirla narrando y viviendo.

Reconocer los momentos difíciles hace parte de la construcción, puesto es evidenciar los limitantes que se tienen y que a la vez hacen parte de la cotidianidad, de la misma lucha y resistencia.

Una resistencia nombrada y vivida desde el nosotros y la juntanza como posibilidad de unir fuerzas, de reencontrarse en los otros.

Para lo cual es preciso reconocerse como campesinas, campesinos, como habitantes del campo

4.2.2 ¿Quiénes somos como campesinos?

Es una pregunta que emerge una vez Asofamilia se repiensa como proceso organizativo; reflexionar sobre que se quiere, les infiere preguntarse quienes son y quienes son cómo campesinos y campesinas, de dónde vienen, cuáles son sus apuestas, cuáles son sus luchas, cuáles son sus esfuerzos, quienes son sus ancestro, de dónde son sus raíces, que tradiciones les sostienen, cuáles se han perdido?.

Es decir, preguntarse por su ser campesino o campesina es cuestionar su presencia en la ruralidad, es fortalecer y avivar las identidades y comprender la realidad desde las dinámicas del cambio y de las diversas formas de construcción que se entretajan para habitarlo.

Es un camino al reconocimiento de cómo se han construido y como se proyectan en una organización con propuestas colectivas que les identifiquen con mayor certeza.

Volver a las raíces refiere hacer memoria y retomar esta como la posibilidad de mantener viva una tradición y el respeto por quienes estuvieron antes y dejaron sus saberes.

De esta manera Silvio menciona:

“Mis antepasados: colonos de nuestra vereda, Vivian de forma muy sana, nos alimentábamos de lo que cosechábamos”

Recordar las raíces es exaltar la vida de los abuelos, abuelas, padres, madres, que tienen tanto sentido en la vida campesina, hace parte de su tradición recordarles y honrar su memoria conservando las costumbres y los saberes, que a su vez se convierten en motivaciones para continuar un legado relacionado con cultivar la tierra.

Dice Herman:

Mis ancestros, una familia campesina muy humilde, yo recuerdo mucho la casa, porque era en una partida y recuerdo la cantidad de personas que Vivian en la zona, siempre la gente

pasaba cuando iban para jardín y Jericó, allí paraban los arrieros, bajaban cargados de comida, la vereda producía de todo, era como una despensa, mi casa la recuerdo mucho porque había comida por toda partes, recuerdo mucho la abundancia, cuando la gente pasaba siempre pasaban y comían, la tienda nunca prosperó porque la mamá daba comida para que la gente no gastara la plata comprando en la tienda

Lo que recuerdo es que no pensaban en acumulación, se pensaba en vivir bien, se pensaba en el bien del otro

Volver a los pasos andados es traer con gran fuerza recuerdos de las relaciones que tejían las personas, la confianza, la abundancia en las cocinas, el compartir de los alimentos, es reconstruir el habitar campesino, las formas, modos de habitar el mundo.

Carlos por su parte

No existía el kilo, la medida era la pucha, el cuartillo, las distancias se nombraban leguas, Yo admiro la guapesa de esos ancianos, no había viaje que les quedara pesados.....la honestidad era muy importante, la palabra se respetaba mucho

Mi familia muy abundante, hemos heredado de mis padres ser muy honestos y trabajadores.

Marina acompaña mencionando

Se sacaba la mantequilla en totumas, se cultivaba de todo, recuerdo cuando mamá nos sacaba al pueblo y nos daba cirope

La medicina era de plantas, se prevenía muchas enfermedades, las parteras eran las que atendían e las mujeres para dar a luz en las veredas.

Los haceres y oficios son representativos de las identidades campesinas, de los modos de vivir; gran parte de las apuestas actuales de Asofamilias es valorar esos haceres de las mujeres, de los hombres y de los jóvenes; de esta manera se resignifica el hacer y se configura como un acto consciente y con sentido, que a su vez representa una significación relacionada con el ser y sentir,

con su habilidades, sus maneras de concebir la realidad, de expresar su creatividad, de leer sus cotidianidades, de mostrar su presencia en el mundo como ser campesino.

Así que, ser campesino para Mario significa: “orgullo porque permite conservar la tradición de nuestros ancestros y brindar a los hijos ese conocimiento”.

Para Silvio: “significa dignidad por poder producir el propio alimento sin contaminación y disfrutar de un buen ambiente”

Para José: “significa poder cultivar nuestros alimentos sanos para poder comer tranquilos”.

Para Baltazar: “significa despertar con tranquilidad, con el sonido de las aves y cultivando de manera limpia”

Para Beatriz: “significa ser como labriegos con autonomía y auto sostenibilidad, como personas sensibles a los cambios que dan y con resiliencia frente a todas las situaciones adversas que se presenta. Con capacidad para seguir la producción agropecuaria sana y con tecnologías apropiadas”.

Para Herman: “el campesino en la medida que cultive para el mismo se vuelve autónomo y eso es fundamental”

De esta manera socializar sobre quienes son los campesinos es un acto político entendido como una reflexión sobre las acciones que sostienen una apuesta de vida, una tradición, un ser que al traerlo al presente también se problematiza y permite a partir de ahí, repensar las nuevas formas e indicaciones sobre el caminar como campesinos que están co-construyendo una organización con sentido, con su sentido. Nacido de sus reflexiones de su capacidad de abstraerse, de objetivar el mundo, leerse y en ese sentido como lo plantea Freire dejar de ser sujetos sujetos a concepciones de afuera para ser sujetos que caminan apuestas de libertad reconocidas y construidas desde sí mismos, lo que a su vez es reconocerse como sujetos con consciencia de mundo, sujetos políticos. A modo de (Freire, 2005) es “En otras palabras: objetivar el mundo es historizarlo,

humanizarlo. Entonces el mundo de la consciencia no es creación sino elaboración humana” (p.21).

De este modo, en la objetivación del mundo emerge la responsabilidad histórica de los sujetos, entonces definirse, reconocerse y construirse como campesinos es la posibilidad de asumir la historia como sujetos que la recrean a partir de sus concepciones de mundo.

Porque “en el mundo, se lleva a cabo la necesaria mediación del auto reconocimiento que lo personaliza y le hace cobrar conciencia” (Freire, 2005 p.22).

Entonces, reconocerse como seres con dignidad, autónomos, con orgullo de su campo, de sus haceres, de cultivar la tierra, de exaltar el amor por la naturaleza, la importancia de cultivar sano, la satisfacción de ser y habitar el campo es tomar conciencia de quienes son y que quieren. Esta postura mantiene su ser ético y político.

De esta manera, volver a los pasos andados, reconocer quien se es como campesinos, objetivar la realidad es un paso a problematizar la campenización que hoy vive Asofamilias en sus territorios y que sin duda es el movilizador para seguir caminado como organización.

Nombrarse como campesino en un momento histórico donde la palabra y su sentido tiende a mudar por empresario o trabajador rural es un acto de valentía sustantivamente político. Por tanto las apuestas de Asofamilias están en vía de resignificar quienes son en este momento donde, desde lo que hacer y como habitan el territorio.

Acto que es propio de las comunidades campesinas puesto como lo plantea Herman: “El estado no reconoce el campesinado constitucionalmente, no nos mencionan en ningún lugar. Me parece importante que como asociación seamos capaces de definir el concepto de campesino”

Este acto es un paso a la dignidad y a la capacidad de exigir derechos, los cuales son promovidos por diferentes organizaciones campesinas de todo el mundo que articulados a la vía

campesina han adelantado ante la ONU, su propuesta para reconocerse sujetos de derechos como campesinos y campesinas.

Son estas acciones nacidas del corazón de las comunidades acciones políticas para garantizar la cultura, la vida y los derechos.

Son las acciones que han atentado contra la dignidad de la vida campesina, por medio de los grandes proyectos extractivistas, que precisamente son sus rechazos el motivo en gran parte de la resistencia de las organizaciones campesinas.

En el caso de la amenaza de la minería en suroeste, menciona Silvio: “el subsuelo es del estado y quien es el estado? Las transnacionales se llevan lo nuestro y cuál es nuestro papel? Para eso nos organizamos, para defender el territorio y para resistir”

Entonces ese resistir se construye desde el reconocimiento como sujetos y desde las relaciones intersubjetivas en tanto se reconoce al otro y se camina con un propósito común en la organización en las cuales es preciso resaltar la historia de vida, la historia familiar, leer el contexto y las representaciones culturales que generan identidades y hablan de los modos de propios de ser.

Y seguirá siendo pregunta, continúa Silvio: “ a donde vamos y cual es nuestro horizonte. Nosotros tenemos que fortalecer nuestra soberanía alimentaria y ser una asociación acogedora que atraiga gente. Tenemos que tejer y articularnos con otros campesinos y otras organizaciones”.

Entonces para Asofamilias nombrarse como campesinos y campesinas es sentar un precedente identitario, en la manera de nombrarse que a su vez tiene un trasfondo en como leen su realidad.

De este modo siguiendo solo a Heidegger si somos capaces de habitar podemos construir entendiendo el habitar como el construir nuestra permanencia en la tierra. Esa que se da de un modo consciente de lo que se quiere y reconociendo quien se es, es este caso Asofamilias transita el habitar desde la identidad campesina, las formas de construir una soberanía alimentaria, un trabajo en colectivo, a través del diálogo de sus saberes, los cuales se recrean y se conjugan para

continuar el andar. Entonces el habitarse como campesinas y campesinos es en primera medida la acción política que les orienta a pensarse desde sus raíces, sus historias, sus costumbres, su cultura, su alegría, penurias, penas, angustias. De esta forma exaltando la humanidad viviente.

4.2.3 Los saberes propios como modos de ser, hacer y estar en el territorio para construir memoria e identidad campesina desde el diálogo y el encuentro.

Son los saberes quienes sostienen los modos de hacer y ser de campesinas y campesinos de Asofamilias, gran parte de sus saberes se expresan como legados de los ancestros que cobran mucho valor porque significan el respeto por una tradición, el amor a la tierra y el cuidado.

Los saberes que habitan en Asofamilias, son diversos y tienen una estrecha relación con sus haceres, por ejemplo, la conservación y protección de semillas es un saber que representa un legado cultural, porque es la reserva de vida que se representa en el alimento como sustento de los pueblos, el sustento de sus vidas en el territorio, que además de tener una concepción espiritual es una lucha frente a la protección de la biodiversidad y la garantía de la soberanía alimentaria.

La soberanía como dice Sandra es “la autonomía de tener nuestras propias semillas, que son vida, las semillas que se han perdido porque las han reemplazado las semillas certificadas, que han traído escasez y muerte contrario a lo que nos enseñaron nuestros padres a nosotros. Porque las semillas se guardaban y había abundancia, nunca faltaba la comida, había para compartir con los vecinos, con todo el que llegara a la casa, porque siempre había semillas que además se intercambiaban con otros y otras campesinas. Ahora la tarea es nuestra y es recuperar todo ese saber y enseñarlo a nuestras hijas e hijos”

De esta manera Sandra se refiere al saber de conservar y proteger las semillas como un saber ancestral pues lo aprendió a través de sus abuelos, padres y representa un compromiso de seguir enseñando porque es un legado de gran significado. Además de tener un sentido tradicional tiene un sentido político pues el saber se mantiene en defensa de la vida, de la salud de los ecosistemas, a favor de la diversidad y como lucha por la pervivencia de las formas de vida dignas de campesinas y campesinos; teniendo presente el recate del valor de los saberes ancestrales que

en gran parte son invisibilizados por el estado; el caso de las semillas certificadas en un atropello al saber campesino, puesto las formas tradicionales de reproducción de semillas por campesinos está siendo prohibidas y hasta penalizadas.

Del mismo modo, Dora narra “yo conservo semillas por ejemplo tengo la cúrcuma, yo pienso seguir sembrando cúrcuma porque me va muy bien con la cúrcuma y aquí está muy bien, en este momento ya tengo matas de cúrcuma que me están dando dos tres kilos, pero yo fui a una finca donde una mata de cúrcuma se le saco seis kilos a una mata. La soja también me gusta mucho y da muy bien aquí estoy esperando porque tampoco se puede guardar mucho porque yo tuve una que la guarde mucho y también se pasa, confirmado, producción de semilla orgánica no dura más de seis meses. Ese cuento de que dura un año eso es mentira, ni preparándola, la prepare con ceniza, la prepare con ruda, la prepare con aceite, la prepare con sulfato cúprico, ese azulito, se le echa el aceite de cocina sin sal, pero no funciona, la semilla orgánica pasada un tiempo se daña pero también hay una que es muy efectiva esa que es tenerla doce días en el congelador y después se pasa a la parte de abajo, esa es la que más resultado me ha dado”

Entonces, los saberes están en constante diálogo con otras experiencias, con el medio, con el clima, con las técnicas, con el mismo campesino o campesina. Es decir, están en movimiento y se hacen significativos en tanto son probados y puestos en acción.

Los saberes ancestrales dan sentido a la co-construcción de Asofamilias porque nutren el hacer desde el reconocimiento como lo expresa Nevardo: “Lo que yo sé es porque a papá también le gustaba sembrar mucho matas así y a mí me gustaba desde que estaba muy pequeño, yo cuando estaba pequeño me encantaba sembrar por ahí matas, de todo, como la tierra producía tanto, me daba lotes de arveja, lotes de zanahoria, de repollo. Cuando eso había máquina para sacar cabuya y nos íbamos a sacar cabuya y enterraba ese bagazo y le metía a eso repollo, arveja, papa y sacaba esos cultivos, y le echaba fique de cabuya y no más y era lo único que le echaba a eso, ni veneno, ni abono ni nada y hay que ver lo que producía eso”

Es la experiencia todo un aprendizaje que se vivió en compañía de los padres y que dota de sentido el saber y el hacer actual encaminado a mantener y defender el legado, porque se

alimentan todos los días y hacen parte de ser campesinos, de su identidad, de su ser, de su hacer, de comprender su presencia en el mundo.

Entonces esos saberes están compuestos de recuerdos, encuentros, tristezas, alegrías, preguntas, indignación, resistencia. Son los saberes que han pasado por el cuerpo, por el ser por las construcciones y contradicciones diarias.

Además no son determinados, se nutren de cotidianidad y al respecto continúa Nevardo: “uno diariamente va aprendiendo cosas del campo, puede ser, aprende uno a cultivar y a proteger las semillas que uno mismo produce aquí en la casa, además lo del toldo porque adquiere uno mucha experiencia, en el toldo aprende uno a servir a la gente, a tratar a la gente, a comercializar las cosas, a todo, a comprar, a vender y de matemáticas aprende uno mucho”

Así que el saber ancestral es un principio que a su vez se re-construye en un contexto, según las circunstancias, según la observación y la misma dinámica de la vida

Lo que voy comprendiendo con los saberes campesinos es que se van construyendo desde las subjetividades y las intersubjetividades, puesto cuando se ponen en diálogo se enriquecen, porque se pone de manifiesto la reflexión sobre la acción, entonces los saberes se transforman, se re-crean con nuevos conocimientos, llenan de sentido en encuentro y el hacer en conjunto.

Como narra Yelandin, la integrante más joven de Asofamilias hija de Marina y quien tiene un gran respeto por el campo: “Asofamilias tiene espacios de reflexión, cuando están todos reunidos que cada quien expresa sus historias, su conocimiento, su experiencia, la forma como viven; por ejemplo en el encuentro que hubo acá en la casa que ya pues se terminaron los temas de aprendizaje del taller y se sentaron el en patio a conversar de todo lo que hayan hecho en la vida, de cómo cultivan; eso es como un espacio de reflexión”.

Por lo cual la colectividad es la oportunidad de rescatar la tradición, desde los objetivos y principios organizativos que se hacen con el sentido de permanencia y la posibilidad de transformar la realidad enfrascada en los paquetes tecnológico, el agronegocio, los monocultivos

y la alta demanda de agro tóxicos. Modelo propuesto para el desarrollo rural y que va en contravía de las apuestas comunitarias y de base campesinas.

Como ejemplo de las apuestas organizativas relacionadas con el rescate de los saberes ancestrales.

Y a partir de esto, poner en palabra los saberes de Asofamilias, también florece la reflexión de Herman: “Al interior hay mucho saber en la parte gastronómica, la gente habla de alimentos que preparaban hacía rato y que inclusive hasta valdría la pena sentarse y recuperar algunas recetas, cuando hacemos las ferias o algún evento vemos que hay gente que lleva tortas caseras, que llevan pandequesos hechos en los hornos eficientes o en los hornos en leña, o sea de ahí se puede recuperar mucha gastronomía anterior; dulces, dulces pues tradicionales, la mazamorra cocinada se puede decir como criolla; si hay muchos saberes, de pronto lo que no nos hemos sentado es a hacer como una sistematización, pero si hay muchos saberes”

Por su parte, Dora mujer una mujer apasionada por el campo, de raíces campesinas, que vivió en la ciudad y decide retornar al campo a vivir su adultez, menciona “yo diría que una de las cosas que nos hace falta es escribir esos saberes, yo en este momento pienso “pa que es que sirve esta rama” y otras veces pienso con que es que se bañaba esto y yo “pero si mi mamá me lo repetía y me lo repetía”, la memoria falla, entonces se van ellos y se acabó, por Dios yo estoy en deuda, yo no escribí nada, yo no aprendí ni a hacer el dulce de guayaba porque Jerónimo dice que me queda suelto y a la mamita le quedaba durito; pero yo si pensaría que tenemos que hacer eso, recoger las recetas, recoger los abonos, recoger los tiempos y recoger lo de las plantas medicinales, yo pienso que si estamos en esa deuda con nosotros mismos”

Y en tanto se recuerda y se reconocen los saberes, surge la necesidad de Asofamilias de sistematizar sus experiencias como una apuesta política que permita visibilizar el saber que sirva como elemento educativo para la organización y también para la escuela y dar un paso a la integración de saberes ancestrales y académicos como muestra de procesos interculturales, que son necesario para reconocer y valorar la diversidad, descolonizar el poder que ejerce el conocimiento sobre el saber y generar construcciones a partir de lo propio.

los talleres que se han realizado han reafirmado de que hay un saber muy grande en el campesino, pero digo que muy interesante por ejemplo reafirmar porque digamos, que en contradicción de lo que es la educación tradicional, convencional, aquí hay saberes y conocimientos de catedra de la realidad, de lo que la gente hace, entonces por ejemplo hay campesinos que tienen un saber que pueden darle catedra a un ingeniero, a un licenciado, a lo que sea, esos saberes bien grandes en las distintas áreas (Beatriz).

Los saberes han permitido el encuentro y hacer colectivo, pues cada juntanza está dada para compartir el sentir de cada integrante de Asofamilias, siendo el diálogo de saberes lo que posibilita pensar el proceso, las estrategias, las formas de permanecer de inventarse y recrearse todo los días, más allá de la desesperanza que embriaga y oprime la vida campesina.

El diálogo de saberes que se mantienen son producto del arraigo a ser campesino y a la acción colectiva que sostiene en sus principios la importancia de la memoria y el intercambio como posibilidad de crear conocimientos por medio de la experiencia.

De este mismo modo se entrelazan el saber, la organización, la generación de conocimientos, todos sostenidos en la educación, una educación popular que permite a la experiencia ser garante de procesos de transformación con y para las comunidades.

La educación popular que emerge de las acciones cotidianas de campesinas y campesinos de Asofamilias que se materializan en la organización, en el compartir los saberes y recrearlos con el diálogo, en reconocerse sujetos políticos y tener la valentía de pensarse un mundo posible más equitativo para la ruralidad, distante de las posibilidades que ofrece el capitalismo.

De esta manera como menciona Korol, (2010 p 75) “La creación colectiva de conocimientos es un modo de valorar los saberes acumulados por los pueblos en sus luchas, y de recuperarlos, no como punto de llegada sino como punto de partida”.

Esto nos permite abordar los saberes como posibilidad de conocimiento, una vez puestos en diálogo; además si se ponen en contexto se recrean, se tornan en movimiento, y se comprenden en la diversidad de miradas y posturas, no como elementos estáticos, que niegan las mismas dinámicas de vida y objetivizan el saber. Por tanto desde la educación popular los saberes en encuentro y respeto son conocimientos nuevos que se hacen en el andar, en cada experiencia vivida, en la riqueza de lo simple y cotidiano, en las luchas y acciones políticas.

Pues los saberes que viven en Asofamilias están frente a la tensión ideológica y metodológica con una academia donde prevalece una hegemonía cultural que niega el proceso de acumulación de experiencias, que niega el lugar de los sujetos colectivos como artífices de historia que obstaculizan la creación de saberes y su creación (Korol, 2016, p. 76)

Entonces el deseo de visibilizar los saberes de Asofamilias, es una acción política que muestra un proceso educativo donde se reivindica las formas de producción de conocimiento desde la educación popular y la vida campesina; saberes sustentados en luchas por permanecer en un territorio, sostenidos por mujeres que conservan semillas y forjan una soberanía y seguridad alimentaria, saberes articulados en la agroecología como apuesta de buen vivir, saberes recreados en el encuentro y la organización para mantener y defender una cultura, saberes de campesinas y campesinos que persisten frente a un sistema que niega sus derechos, a un modelo económico que los impulsa a salir del territorio, vender sus tierras, dejar sus cultivos, cambiar sus alimentos, utilizar semillas transgénicas, acabar con los bosques para implementar monocultivos, dedicarse a la extracción de minerales, invisibilizar su vida, sus construcciones para ser objetos prestos al servicio del otros.

Esos saberes recreados, colectivizados, siendo nuevos conocimientos son el origen de una educación “otra” para el ámbito rural, son andares no fáciles, quizá en muchas ocasiones estigmatizados, donde también ocurren crisis, pero donde también se encuentran formas de sobrevivir siempre que se pueda colocar de forma central el hacer colectivo.

Entonces son los saberes, los diálogos, su reflexión, experimentación, una forma de producir conocimiento en la ruralidad y en las comunidades rurales.

4.2.4 La agroecología como educación “otra” de campesinas y campesinos que sostiene un horizonte de propuestas de re- existencia y resistencia.

Es la agroecología una apuesta de vida como menciona Jairo: “pues la agroecología es nuestra esperanza, esa que estamos caminando como organización, esa sobre la cual se da el encuentro, se comparten saberes, se desaprenden prácticas poco sanas para el territorio, es una ruta que alimenta el andar porque no sólo tiene que ver con una forma para producir, es también, una cuestión sobre quienes somos como campesinos en este territorio” reflexiones políticas, personales, espirituales, que tienen lugar en el hacer colectivo, con la mirada crítica al territorio, con una propuesta de autogestión en el cual se configura una apuesta de proceso endógeno. De adentro hacia fuera

En este sentido la colectivización de los saberes propios, de las formas de crear y construir organización alrededor de la agroecología suponen unas apuestas de re-existencia que se refieren a los modos otros de abordar un proyecto político que resiste a las formas de opresión heredadas de un sistema capitalista, colonial y patriarcal. (Walsh, 2009) por tanto emergen a través del movimiento social apuestas propias, correspondientes a las lecturas de contextos que son probadas y aprobadas por las mismas comunidades. En este caso Asofamilias tiene una apuesta de re-existencia como campesinas y campesinos por medio de la agroecología y su forma de recrearla.

La agroecología nos enseña a tener mejores relaciones entre nosotros mismos y con el territorio como tal, es como algo tan sencillo como el reutilizar todo lo que a veces consideramos desperdicio en la finca como el capacho, que esto, que aquello, que si no sirve pal abono sirve pal cuido, que si no sirve pal cuido sirve pa la artesanía, que si no sirve pa la artesanía sirve pa llenar un hueco, yo no sé pero esa cuestión; este sentido es cuidar la vida, es valorar todo lo que tenemos, dice Dora.

El sentido profundo de la vida, reconocido en las acciones pequeñas y simples que resignifican la relación que se teje con todas las formas de vida, orientada al respeto por el modo de producción; pues esta se va tornando en primer medida el sustento de la familia, es decir, uno

de los principios de la agroecología, que a su vez es asumido por Asofamilias, es abastecer su alimentación y aún más tener autonomía sobre qué sembrar, según sus tradiciones y el saber que tienen de la tierra, las semillas y su contexto. A esto se articula la importancia de la protección de las semillas como elemento primordial para conservar la cultura y garantizar la alimentación con especies que se adaptan a la zona, que sean de importancia nutricional y que se puedan preservar en el tiempo.

A través de los encuentros, del compartir y de reconocer en Asofamilias sus haceres, sentires, reflexiones, pude comprender que la agroecología se va centralizando como una apuesta que orienta y cuestiona las formas de producción y así mismo las apuestas de vida, siendo un camino por un el buen vivir, con el cual se van entretejiendo haceres diarios, que permite tener reflexiones y posturas frente a la realidad que se va construyendo, por ejemplo, la agroecología como medida de seguridad y soberanía alimentaria favorece la abundancia y la diversidad de la producción, a lo cual menciona

Dora “se puede sembrar de todo pero en pequeño, uno es para ir amoldando porque si uno quiere producción, uno tiene claro que en agroecología no hay producción grande, todas las producciones son poquitas pero son constantes, entonces si hoy no tienes plátano tienes la yuca, si no tienes la yuca tienes naranjas, si no tienes naranjas tienes ají, si no hay el ají hay la lechuga, pues pero así siempre hay que sacar”

De esta manera la producción se asocia a la diversidad, donde se comprenden los tiempos de producción según el clima, las épocas del año, incluso los ciclos lunares. Así que se van asumiendo otras relaciones con la naturaleza, donde se desvanece el imaginario asociado a la agricultura convencional, la cual tiene una remediación inmediata para obligar a la tierra a la producción, en tiempos específicos y determinados que difieren a los ciclos de la naturaleza. Una producción fundamentada en la lógica de la demanda y los mercados internacionales.

Del mismo modo, Jairo expresa

La agroecología es algo muy especial porque realmente la tierra para mí es vida y a la tierra hay que devolverle lo que nosotros le hemos quitado y ¿cómo se lo hacemos? prácticamente devolviéndole el orgánico que en un tiempo lo fuimos cambiando por el químico, el cual pues realmente si tratamos del químico pues a mí me duele porque eso ya lo hace uno es por la necesidad pero no porque realmente sea algo bueno, prácticamente el orgánico es todo, usted llega y siembra una mata y utiliza los mismos residuos de su casa y verla crecer y comer de esa misma planta eso es un orgullo, eso es algo muy satisfactorio.

La agroecología rompe con los paradigmas establecidos por la agroindustria o agricultura convencional, que promueve la extracción como punto central, orientada al monocultivo, a una agricultura sin campesinos, si no con empresarios rurales.

Es así que la Agroecología para Asofamilias se articula a una apuesta sobre el buen vivir, donde es central la relación con la naturaleza. El buen vivir que se conjuga con las construcciones que han sido promovidas por culturas indígenas de Bolivia donde la atención se centra en vivir en armonía con la naturaleza, para lo cual se retoman los principios ancestrales, donde el ser humano paso a un segundo plano con relación al medio ambiente, lo cual le confiere un respeto profundo por todas las formas de vida.

Retomando las propuestas de antiguos pobladores de las culturas Aymara, Quechuas, Guaraníes, el vivir bien tiene que ver con Priorizar la vida, llegar a acuerdos en consenso, respetar las diferencias, defender la identidad, saber comer, saber beber, reincorporar la agricultura, proteger las semillas, respetar la mujer, ejercer soberanía, reconocer la sabiduría de los mayores (Choquehuanca,2010). En este sentido Asofamilias viene caminando hacia un buen vivir, donde reconocer, nombrar, expresar y vivir su identidad campesina es el punto emergente para respetar la vida, ser autónomos , trabajar en colectivo para co-construir sus formas de habitar y respetar el territorio, siempre sostenidos en valorar los aprendizajes ancestrales y culturales

Entonces para Asofamilias la pregunta por la permanencia en el territorio en condiciones dignas, les permite organizarse y tejer hilos de lucha donde la agroecología es para ellos, campesinas y campesinos, una ciencia que reconoce sus saberes, que les permite recrearlos por

medio de los encuentros, que a su vez articula sus propuestas de soberanía alimentaria, producción orgánica, comercialización justa, empoderamiento de las mujeres, cuidado y rescate de las semillas criollas y nativas, cuidado por un territorio, resistencia frente a los procesos extractivos.

La agroecología en Asofamilias es una propuesta nacida de las reflexiones de campesinas y campesinos, entonces es una propuesta popular, creada desde la base, desde abajo; creada en medio de las contradicciones que se reproducen en un país rural, que ha vivido la violencia en todas las formas, con grupos armados, con el desplazamiento masivo de campesinos, con las formas establecidas de producción, con las maneras agresivas de extracción, en medio también de gentes que se sienten dignas de los espacios donde han parido, transcurrido sus vidas y que reconocen la riqueza del territorio, que pretenden caminar sus propias construcciones de cuidado y relación con la naturaleza en medio ausencias del Estado y apuestas ajenas al contexto, que no les deja otra opción que buscar sus propias formas.

Según Rosset y Torres, (2016) Los movimientos sociales rurales constituidos por familias campesinas, indígenas y otras poblaciones rurales están activamente defendiendo los espacios rurales, disputándolos con los agronegocios nacionales y transnacionales, así como con otros actores del sector privado y sus aliados en los gobierno (p.279).

Entonces para Asofamilias la agroecología va configurándose como una propuesta por la defensa del territorio, de esta manera se genera una tensión entre las propuestas campesinas y las propuestas gubernamentales y/o privadas de extracción para los territorios rurales. Mientras el campesinado busca defender, permanecer re-construir comunidad por el otro se pretende la extracción de los bienes naturales para la obtención de la mayor ganancia.

Por lo cual para el campesinado el concepto de agroecología va más allá de una práctica ecológica productiva, además de ello incorpora una visión con principios sociales, ancestrales, culturales y políticos que son construidos por ellos mismos desde la organización.

Estas apuestas convocan al objetivo de mantener una cultura campesina que se encuentra desbastada por un modelo capitalista, colonial, patriarcal, diversas opresiones y dominaciones

entrecruzadas que se vuelven un aliento para Asofalmias, en el sentido del deseo de transformación y caminar otras apuestas de re-existencia que posibiliten un mejor vivir para los futuros habitantes.

A partir de la lectura de contexto es posible el reconocimiento de problemáticas socioambientales que vive el territorio. De esta manera, las caminatas son oportunidades para observar e identificar los cambios que ha vivido el territorio.

En una de las caminatas Jairo comenta “ a mí me da miedo por ejemplo, al hacer una caminata y es triste mirar cómo se maltrata la naturaleza, es triste mirar lo que la gente quiere imponernos, pues es muy duro, a mí me asusta mucho eso, hice esa caminata y vine preocupado, nervioso, tierras que uno ve que fueron conservadas y verlas ahora con esos proyectos de cultivos tan horribles, las aguas, los montes, yo andaba estas tierras con mi papá vendiendo mercancía y nos daba lidia y ahora son potreros, ya no hay montes y es muy duro. Hay veces, hay más riqueza donde hay pobreza que esos progresos así, porque donde hay pobreza todo se conserva, y donde hay riqueza como decir la minería llega el oro, llega la prostitución, llega mucho vicio, mucha violencia, mucha cosa.

La lectura crítica del territorio abre preguntas para Asofamilias, frente al progreso que se sienten llamados por parte de las multinacionales que llegan con la promesa de desarrollo y calidad de vida, sin embargo Asofamilias como organización puede ir más allá de esas promesas y resistir de manera que identifican y proponen sus alternativas al progreso que para ellos no es preciso llamarlo así porque no se sienten atrasados. Por el contrario sienten la fuerza precisa para desde la organización y la agroecología caminar a un buen vivir.

A lo que hace referencia Herman cuando menciona “Este territorio tiene muchas amenazas, lo que nosotros llamamos los conflictos socio-ambientales. Esta una primera amenaza que tiene que ver con el tema de la minería, por ejemplo el suroeste de Antioquia uno podría decir que más del 90% del territorio esta solicitado y concesionado a las empresas transnacionales”

También menciona Beatriz “otra amenaza tiene que ver con el tema de los monocultivos, esta zona está llegando mucho lo que son las grandes empresas foráneas y hay monocultivos de

pino por ejemplo, pino pátula que seca las aguas, monocultivos, por ejemplo en esta vereda hay la propuesta que ya arranco de hacer unas grandes plantaciones de aguacate Hass; otra amenaza tiene que ver con lo que es la utilización de agroquímicos y agrotóxicos; como que en términos generales esas son las principales, esto obviamente está afectando el tejido social de las familias, hay un gran tejido social que ha entrado en ruptura por el problema de las amenazas”

Estos conflictos territoriales representan para Asofamilias una apuesta de recampeinización como lo menciona Rosset (2016) la cual está dada como el fortalecimiento de la presencia campesina en el territorio.

La recampeinización es una propuesta formulada por Jan Dowe van der Ploeg (2008, 2010a) citado en Rossete (2016 p. 284) sobre el campesinado en la actualidad, en donde ha elegido definir “condición campesina” o “principio campesino” en vez de “campesino” , expresa que la condición campesina se caracteriza por una lucha constante por construir su autonomía y menciona

Es fundamental para la condición campesina la lucha por la autonomía que se lleva a cabo en un contexto caracterizado por relaciones de dependencia, marginalización y privación. Busca y materializa como la creación y desarrollo de una base de recursos autocontrolada y autogestionada, que a su vez permite a aquellas formas de coproducción del hombre y naturaleza viva que interactúan con el mercado, permite la supervivencia y perspectivas y feedback y fortalece la base del recurso, mejora el proceso de coproducción, aumenta la autonomía y por ende reduce la dependencia... Finalmente, los patrones de cooperación que regulan y fortalecen estas interrelaciones están presentes (van der Ploeg, 2008:23), (Rossete, 2016, p. 284).

Esta definición puede integrar la búsqueda campesina de coproducción con la naturaleza para fortalecer su base productiva, de esta manera los campesinos y campesinas pueden usar la agroecología para fortalecer su base productiva para ser más autónomos de los mercados de insumos externos y de las ideas de desarrollo y progreso.

Otra característica de la recampenización es la toma y uso de la tierra, en este sentido la agroecología es una alternativa de uso de suelo que tiene una fuerte connotación por familias campesinas, entonces las tierras se recampenizan para evitar el uso de los monocultivos y procesos altamente extractivos

Entonces, reafirma Herman en su narrativa: “un elemento que va dentro de los campesinos de Asofamilias, es la parte de agroecología como un estilo de vida, ese ha sido también un trabajo que se ha enfatizado mucho y en última instancia yo creo que Asofamilias es un ejercicio que puede estar orientado en torno a la resistencia que tiene que tener el campesino para hacer la defensa de su territorio, ya como el trasfondo, tiene un sentido muy grande porque estos territorios cada vez son más amenazados por intereses que están haciendo que el campesino se aburra y se vaya para la ciudad, entonces en última instancia un sentido muy grande tiene que ver con hacer resistencia en los territorios para hacer defensa”

Es entonces, la agroecología un modo resistencia campesina que atraviesa una organización, y cada día se reinventa en un proceso educativo, que emerge con un saber popular y un sentido emancipador.

Es así, que como proceso educativo popular tiene un propósito la creación de conocimiento a partir de los saberes propios y más aún a partir del diálogo de los saberes que se da gracias al encuentro y al hacer colectivo.

4.2.5 El diálogo de saberes en una educación agroecológica.

El diálogo como proceso articulado a una apuesta agroecológica, se constituye como una práctica pedagógica crítica como resistencia a los modos de construir organización de Asofamilias.

Retomando los planteamientos que hace Ghiso, (2013) sobre el diálogo como práctica formativa:

En la práctica formativa dialógica, la reflexión crítica, que se avanza en el desarrollo de un acontecimiento para la acción transformadora, que se genera en el cruce de voces, sin que ninguna de ella tenga el privilegio de silenciar o negar las otras (p. 118).

De esta manera el diálogo como propuesta formativa no pretende hablar del otro si no con los otros de sus contextos, de sus textos, lecturas, miradas, entendido de esta manera el diálogo constitutivo de una pedagogía crítica donde se forja un ambiente en los que el otro silenciado recupera la voz.

Entonces, la pedagogía crítica y el proceso dialógico como prácticas sociales de resistencia, no operan desde lo espontáneo, si no que son prácticas que construyen espacios de reflexión y autorreflexión.

Así que, el conocimiento que se genera a través del diálogo implica la formación de sujetos que están en disposición de encontrarse de forma crítica, lo que sugiere a su vez, asumir una postura frente al mundo, de acuerdo a sus inquietudes, pensares, construcciones donde se promueve una conexión profunda con sus propósitos y fines organizativos. Siendo el propósito central de Asofamilias la defensa del territorio para permanecer en él, de forma digna, respetando todas las formas de vida.

Del mismo modo, el diálogo se centra en espacios de intercambio campesino a campesino donde los saberes propios son generadores de apuestas colectivas en tanto se van convirtiendo en saberes colectivos.

De esta forma, empleando el diálogo campesinas y campesinos problematizan sobre qué producir, para quién producir, cómo producir, la producción cómo esta transformando el territorio, comparten sus experiencias productivas, hay autonomía sobre la producción. Movilizadores que favorecen la unión, que articulan miradas que asumen posturas y se convierten en diálogos que generan encuentro, la creación desde la crítica como posibilidad de reconocerse unos a otros y a su vez como sujetos éticos políticos que tienen voz, mirada, lectura, crean y recrean su historia.

Parte de lo que se recoge en los diálogos, lo menciona Beatriz, quien expresa frente al quehacer de la organización y su propuesta agroecológica

¿Que estamos haciendo los grupos familiares que nos quedamos en la parte rural? Estamos sembrando un precedente, estamos haciendo resistencia contra todos esos esquemas políticos y administrativos que nos quieren imponer, estamos también haciendo una identidad que no queremos ser desarraigados, estamos haciendo desde la agroecología una resistencia a eso que se viene tan bravo, y vamos a perseverar en ello.

A lo que Jairo también apunta:

Yo me sueño salir adelante con todo esto y empezar a compartir todas estas experiencias con mis vecinos, a que estos campos vuelvan a ser lo que en los tiempos de mi padre y de mis antepasados fueron, a volver a conservar las tierritas, a trabajarlas, a depender de ellas y a no salir de ellas, más que todo que seamos conscientes que la realidad es que tenemos que cultivar es orgánico, no envenenarnos nosotros mismos, yo me pongo a ver que las enfermedades hoy en día más que todo ocurren es por los químicos, a mí eso me asusta, entonces yo si quisiera tener esos proyectos y esa visión en Asofamilias de tener unos campos limpios, así no sea cantidades pero que sean limpios.

En estas expresiones se pueden apreciar posturas frente al quehacer de la organización más allá de producir alimentos, en su sentido profundo la pulsación que mueve el caminar en las acciones diarias. Además de una apuesta por la producción pertinente para ellos como campesinos y campesinas que se están cuestionando los modos de cultivar, alimentarse y cuidar la tierra. Es claro entonces como el diálogo campesino a campesino configura un modo de construir conocimientos que favorece procesos de transformación desde los saberes propios, los haceres, la acción y la reflexión sobre la acción.

Una de las grandes apuestas surgidas del diálogo, la organización y el sentido crítico de la educación en Asofamilias es enunciado por Dora:

una expectativa grande que tenemos, porque es muy grande, yo creo que es más grande que toda la vereda, y es que en Támesis iniciemos un mercado en verdad y en realidad con proceso agroecológico que tengamos un mercado, que tengamos unos productos donde cualquiera pueda decir que son con proceso agroecológico, son productos limpios, no necesitamos la certificación venga yo los llevo para que miren que si son, pues que tengamos esa certeza y que el que produce y el que consume también tenga esa certeza.

Apuestas donde una vez más se rescata las relaciones humanas, siendo la confianza la posibilidad de volver a creer en el otro en lo que hace, en lo que pronuncia, encaminada a otra apuesta mayor que es vivir bien.

Las reflexiones surgidas en los encuentros se convierten en nuevos caminos por afrontar que sostenidos desde la apuesta de la agroecología se focalizan y se enrutan como nuevos asuntos por asumir. En este sentido una de las apuestas o acciones por reivindicar dentro de las Asofamilias, es el papel de la mujer campesina, en tanto es imperativo resaltar su labor de mujer, mamá, ama de casa, custodia de semillas, agricultura, mujer que hace parte de la organización donde su voz se alza y se tiene en cuenta dentro del diálogo.

4.2.6 Agroecología una apuesta para la mujer campesina.

Que las mujeres las desvinculemos de esa cuestión de que si no es ayudándole al señor a coger el café, que si no les da una racioncita no se puede vivir, que las mujeres sientan que en esa parte donde tienen una huerta ellas pueden ser muy autónomas, porque eso genera una autonomía diferente a las mujeres, es una voz ya con unos derechos; y lo de la agroecología me parece la apuesta más importante de resistencia, porque es la forma de poder permanecer en un espacio, desde lo que yo quiero, desde lo que yo pienso y lo puedo hacer (Dora).

Es la agroecología es una apuesta que favorece la discusión de género dentro de la organización, pues por medio de visibilizar el trabajo de la mujer campesina, reconocer su relación con la tierra, su cuidado a la naturaleza se entretienen memorias, relatos, historias que dan cuenta

del lugar que nutre el hacer de la mujer, que moviliza su voz, que diferencia su trabajo, que exalta su lugar en la familia, como mujer, madre, esposa, hija, amiga, campesina.

La relación de la tierra con las mujeres significa un reencuentro con la vida, con los modos de habitar como mujer y así mismo de construirse. Los sentimientos que genera el hacer en la huerta son parte de sus identidades, de su cultura, de sus apuestas.

En la huerta las mujeres demuestran el cuidado, en tanto las plantas son seres vivos donde se pone a flor de piel la sensibilidad y la conexión por lo otro, por la vida en otro. Además que significa el lugar donde ellas pasan el tiempo que no es dedicado a las obligaciones como menciona Rocío:

Para mí la huerta significa algo que es como para uno entretenerse y ver las maticas, que uno lo que siembra está viéndolo uno crecer, uno hace una cosa que uno se entretiene fuera de la casa, como distraerse afuerita, la huerta es mi pasatiempo.

Poderse reconocer como mujeres del campo, mujeres que habitan el campo, que siembran, que cuidan la tierra, los animales, guardan y custodian semillas para preservar el alimento, mujeres que cuidan y se cuidan. Mujeres que se nombran y enfrentan con sus familias la discusión de género, sostenidas en el propósito de un mundo más igualitario que promueva un sentido de mejor vivir para las familias y el territorio.

Estas formas posibles desde la agroecología como una oportunidad para abordar el feminismo desde la organización social, donde, y desde el respeto por la vida, se valora la presencia de las mujeres, sus experiencias, sus voces, sus caminos, las revoluciones ganadas, perdidas que se crean y recrean día a día con los otros y las otras.

El encuentro de las mujeres en Asofamilias se va tornando una apuesta como menciona (Korol, 2012) que permite nombrarse en nosotras porque en el reconocemos, que fue creado en muchos encuentros, diálogos, llantos, celebraciones, fiestas, abrazos”

Es el encuentro de las mujeres en Asofamilias la posibilidad de reconocer su ser mujer más allá de todas las labores que realizan y la capacidad de proponer y liderar apuestas nacidas de sus voces y vivencias. Siendo un ejemplo para las nuevas generaciones.

5. Consideraciones finales

5.1. Un aporte a la comprensión del sentido de educaciones “otras” en el ámbito rural desde una mirada crítico vivencial – discusión

La vivencia de este proceso trae consigo consideraciones e indicaciones que recogen los elementos claves que expresan las tensiones, preguntas, claridades con las cuales educaciones “otras” se configura como una apuesta política y ética de una organización campesina, en este caso Asofamilias. Así mismo una educación que obedece a una de tantas formas de abordar la ruralidad y de reapropiarse e historizarse de modo “otro” para la transformación social.

De igual manera las indicaciones puestas en discusión nacen del sentir y el mirar de mundo como mujer investigadora, donde voy comprendiendo los procesos comunitarios como procesos educativos que reivindican su autonomía y se legitiman con la posibilidad de ser sujetos políticos, con voz y propuestas de un mundo que recoja su habitar, su construir y los sueños puestos en un camino por recorrer.

En este sentido las educaciones “otras” plantean un modo de re-existencia a un modelo capitalista, colonial que les niega y oprime.

Abordar la educación “otra”, parte del hecho de reconocer que existen modos “otros” diversos y plurales en los cuales se plantean alternativas políticas, económicas, sociales y por supuesto educativas de concebir una lectura de mundo y unas apuestas de vida.

Teniendo como referencia las propuestas de transformación política, económica y cultural como contestación a un modelo hegemónico capitalista, patriarcal y colonial en América latina. Modelos clásicos depredadores de despojo y acumulación por desposesión a través de los cuales se ha expandido los procesos extractivistas a nivel mundial. Configurándose los conflictos sociambientales el sitio desde donde han venido emergiendo lecturas alternativas dentro del pensamiento crítico Latinoamericano, en gran medida avivadas por la acción de las organizaciones sociales.

Sobre estos modelos de despojo, que han mutado en nombre de desarrollo y progreso para las comunidades, cobra valor poner en debate las convergencias y divergencias sobre las problemáticas identificadas en las lecturas de la realidad anclada al concepto de desarrollo.

“El desarrollo como discurso de poder desde lo planteado por Escobar (1998) y el carácter irresistible del extractivismo según lo elaborado en Svampa y Viale (2014) desde donde se evidencia el patrón de dominación de la dimensión político -económica colonial, donde se cuestionan la renovada forma de desarrollo extractivista”

Desarrollo marcado por la sobreexplotación de bienes naturales que se hace necesario para mantener las relaciones de poder entre las grandes corporaciones responsables de los megaproyectos de extracción. Mientras se mantiene el discurso de explotación sostenible vaciados de sentido para defender la vida en todas sus formas.

En este sentido se pone en tensión la relación del hombre con la naturaleza. Entonces se configura un entramado de dominio y poder que hace al hombre, y a las comunidades mantener el control de la naturaleza para garantizar la vida. Considerandose el hombre el centro y en correspondencia se genera un proceso de dominio frente a la construcción del conocimiento siendo absolutamente jerarquizante y estando en poder de quienes sustentan y promueven estas ideas de desarrollo (Gutiérrez, 2017).

Es entonces en medio de estos paradigmas donde se hace urgente la lectura crítica de la educación, a partir de concebirla como un acto político no neutral. En vía de las propuestas de Freire una educación para la liberación y la emancipación y desde una postura decolonial que pueda ampliar el margen establecido por la lógica de dominio antropocéntrica.

Desde ahí recobra sentido la acción educativa desde las diversas expresiones pedagógicas que convocan a una praxis pedagógica contra hegemónica que expresada en prácticas pedagógicas cotidianas y que respondan al contexto propongan un proyecto político, ético y epistémico alternativo que corresponde a un modo “otro” .

Estas son las cuestiones que modulan la multiplicidad de lugares que se enuncian en esta compilación, pero también, a partir de las cuales se proponen interceptaciones por la vía de los movimientos sociales, las experiencias organizativas y las prácticas colectivas de las poblaciones, que entran en la relación de fuerzas desde las diversas orillas donde se resiste a estos proyectos extractivos y se movilizan o conducen formas otras de habitar el desarrollo.

Formas alternas que incluso generan rupturas a las lógicas de dominación establecidas que también son consideradas propuestas endógenas y en proceso de transición y generadoras de otras realidades sociales y con la naturaleza.

Desde este punto de vista se pone manifiesto las diversas formas de comprender las prácticas, los contenidos y el enfoque tradicional que ha tenido la educación desde las perspectivas críticas que contestan ante un cuestionamiento epistémico, ético y cultural. Que a su vez conducen hacia la construcción de los diferentes sentidos situados en realidades que viven las comunidades.

Constituyéndose en espacios vinculantes en el que se pone en cuestión las jerarquías en la construcción de conocimiento. En este sentido y como lo propone Asofamilias la construcción de conocimiento tiene lugar a partir del encuentro, en la construcción de un nosotros y de puentes de diálogos entre el saber campesino y el saber académico.

5.1.1 Una educación “otra” como proyecto organizativo.

Como mujer y a través de mi vivencia voy recordando y comprendiendo una consciencia de mundo, la cual me permite reconocerse en el ser, a su vez con el mundo y con los otros, (Freire, 2012) por lo cual este proceso andado con Tierra Libre y acompañado de Asofamilias me recuerda que estamos siendo, que nos encontramos para sostenernos y reafirmar por medio del encuentro, de un nosotros que estamos en el mundo no para adaptarnos a él sino para intervenir.

Que tenemos en nuestros pulsos el deseo latente de vivir otro mundo, en tanto la tarea como sujetos históricos es cambiar, el cambio, la transformación, esta vivida en un sueño de

posibilidades humanas donde la capacidad y la fuerza nace de resistir y enfrentar todas las desigualdades y las situaciones que oprimen y dividen para aventurarnos en la búsqueda de la libertad. Entendida esta como la capacidad de poder decir las cosas, de percibir, de comprender, de decidir, denunciar y anunciar que hay unos sueños que son el motor de nuestra lucha, el impulso para reafirmar nuestra presencia en el mundo.

De esta manera, el movimiento generado en la organización, en la capacidad de juntarse de proponerse una lectura de mundo, donde es preciso volver a las raíces como hace Asofamilias, es todo un acto político y a la vez educativo entendido como un proceso continuo de acción, reflexión, de luchas diarias, luchas cotidianas y solidarias, en medio de un mundo inequitativo, opresor, desigual.

Organizarse para Asofamilias es transgredir una forma única de habitar la ruralidad, pensada desde afuera para la explotación desmedida de los bienes naturales. Es la posibilidad de caminar la utopía, desde dentro con los otros siendo un nosotros. Siendo el fuego la representación del valor en la conciencia de campesinas y campesinos que niegan la opresión de sus saberes, haceres, pensares, formas de nombrarse, de comprenderse y configura una manera de encuentro, de intercambio, de creación.

Entonces cobra sentido la educación si la abordamos como “hombres y mujeres que se hacen y rehacen aprendiendo, porque pudieron asumirse como seres capaces de saber, de saber que saben y saber que no saben” (freire, 2012, p. 47),

Es así que Asofamilias en su juntanza por una vida digna en el campo, conservando semillas, reconociendo su identidad campesina, recampezando su territorio, entablando diálogos campesino a campesino y articulado a propuestas organizativas hermanas como Tierra libre, se hace en el día a día, en cultivar de alimentos que son los sueños, el cuidado de la naturaleza, la soberanía alimentaria, la participación de las mujeres y jóvenes, la visibilización en denuncia de los conflictos socioambientales y en el anuncio de un proyecto político que tiene las vestiduras de sus gentes, de sus angustias, de sus dolores, esperanzas, sueños, desilusiones y abandonos del estado.

Es en medio de la incomodidad, de las sujeciones, que la educación se pregunta se cuestiona, se hace en el mundo y con las gentes. De esta manera Asofamilias se permite descubrirse en la opresión, en las creaciones no lineales, en las atemporalidades, en la desesperanza. Porque en ellas mismas nacen y se recrean las construcciones colectivas donde campesinas y campesinos hacen parte con su palabra, sus silencios, sus preguntas puestas en ¿cómo continuar con la organización cuando la mayor parte del tiempo se ocupa para cultivar y en ello esta el sustento de la familia? ¿Cómo encontrarnos cuando esto representa un recurso económico y no se tiene? ¿Cómo defender el territorio si aumentan las concesiones mineras y los monocultivos? ¿Cómo comercializar de manera justa nuestros productos?

Todas estas preguntas empapadas por el sueño de un buen vivir, que se hacen esperanza con la idea de hacer otra historia, de ser mujeres y hombres que escriben otra historia, lo que, en consecuencia los hace históricos; tejiendo la posibilidad como lucha constante que reafirma el ser sujeto situado en un contexto, en lugar de objeto del contexto.

Esta lucha entendida como posibilidad para enfrentar y vivir la libertad, es contraria al discurso domesticador que sustenta la educación convencional, que habita en gran medida en las escuelas de nuestras ruralidades. Educaciones distantes al día a día de las ruralidades despojadas, alejadas de las lecturas de las académicas, indiferentes de la vida misma en los territorios, ausentes de un Estado que les incluya y les represente.

Es entonces en medio de la incertidumbre donde emergen las lecturas de mundo precisas para Asofamilias que les indican sobre una apuesta de denunciar la realidad constatada y proponer un proyecto de mundo otro atravesado, entretejido puntada a puntada por el sentido de una educación “otra” que se hace y rehace en la colectividad, en su proceso organizativo.

5.1.2 Educación “otra” como proyecto pedagógico.

“Pedagogía entendida como práctica, como estrategias, como metodologías que se entretejen y se construyen en la resistencia, como insurgencias político-epistémicas” (Walsh, 2017 p. 60)

Entendida la praxis como política pedagógica pensada desde las luchas sociales utilizando como elementos el reaprender, desaprender, reflexionar y actuar.

De este modo referirse a lo pedagógico no sólo como la instrumentalización de la educación si no como las prácticas, acciones, reflexiones que llevan acabo las organizaciones que incluso están por fuera de la institucionalidad. Y a si mismo comprender, que la educación no sólo tiene lugar en la escuela. Que también se vive la educación desde espacios donde los sujetos se proponen, se cuestionan se dialogan, representados en su cultura, sentires y el compromiso de una transformación

Comprendiendo desde la organización las formas de abordar la educación de modo otros sustentados en el sentido de libertad, así mismo las pedagogías se viven en el hacer diario de las apuestas colectivas que tienen un propósito que se sustenta en el sentido sustantivamente político de la educación donde se asume una postura que omite la neutralidad.

5.1.3 Una educación “otra” para la ruralidad a modo de conclusiones

La ruralidad para Asofamilias es un concepto ajeno a sus formas de nombrar el lugar que habitan, la ruralidad para Asofamilias es un término creado desde otros habitantes que no son campesinos para nombrar lo que para ellos es el campo.

En este sentido una educación otra para Asofamilias tiene lugar en la forma de nombrar lo propio que a su vez corresponde a los modos de construirse de observar y situarse en el lugar donde habitan.

Siendo el campo un lugar que desde el lenguaje se conjuga con las formas de habitarlo, sentirlo, vivirlo de forma natural y propia que hace parte de su identidad, de su ser.

Un lugar donde transcurre la vida que trae consigo alegrías, angustias y una sentida soledad, mencionada en con gran concurrencia por campesinas y campesinos de Asofamilies. Nuestros campos se están quedando solos, o sólo nos quedamos los viejos menciona Nervardo.

Una soledad representada por el abandono del estado, que en gran medida deja la esperanza puesta en la urbanidad, donde muchos campesinos y campesinas migran en nombre de la promesa del progreso. Es entonces la pregunta constante por la educación frente a estas realidades, de esta manera ¿la educación se ocupa de estos asuntos vitales? ¿O simplemente les da la espalda? ¿dónde quedan los procesos educativos propuestos por el Estado? ¿La educación se limitó para los niños en el campo? ¿La educación no tiene que ver con el proyecto de país que están gestando los y las campesinas?

Preguntas que se convierten en aperturas de camino, que abren la discusión y la posibilidad de seguir construyendo, denunciando y anunciando nuevos modos de educación, alternos a la domesticación de la educación convencional.

Es así que emergen modos alternativos de abordar la lectura del contexto, es decir, modos situados en un territorio que habla por medio de sus gentes, donde las palabras y el lenguaje hace parte del modo de vivir, de su identidad, del nombrarse en el mundo.

Por tanto, es preciso anotar que para Asofamilies la ruralidad es una promesa neoliberal con la cual los quieren nombrar para dejar de llamarles campesinos, para nombrarlos ahora empresarios o trabajadores rurales. La palabra que representa su lugar de actuación es el campo.

Del mismo modo, la voz de campesinas y campesinos de Asofamilies para nombrarse y nombrar el lugar que habitan configura su mirada crítica que se asume de la vida cotidiana. Y como lo plantean los movimientos feministas populares “La crítica de la vida cotidiana nos aproxima a modos de hacer política que buscan reforzar la autonomía de las personas y de los

colectivos, ya que desnaturaliza los límites que las dominaciones imponen a la realización de nuestros proyectos” (Korol, 2016 p 80).

De esta manera, en contestación a las políticas neoliberales de exclusión social, se han incrementado las acciones colectivas, en el caso de Asofamilias, sus acciones políticas se han direccionado a nombrarse, defender su identidad, mejorar la producción orgánica, conservar semillas, comercializar sus productos de forma justa y colectiva. Y en estas acciones se evidencia el trasfondo de la educación popular en su aporte a mirar políticamente la vida cotidiana a cuestionar las diferentes relaciones de opresión en las diferentes maneras de vincularse, para pensar las maneras de transformar esas relaciones, para que la experiencia como personas autónomas pueda permitir imaginar y un mundo sin relaciones que opriman y sujeten.

Así mismo, la ruralidad cuestionada por Asofamilias constituye la mirada crítica de la relación que tiene el concepto, que se va configurando en un entramado de situaciones que son amenaza para ellos, como el extractivismo y el monocultivo, siendo autónomo y político el hecho de resaltar y rescatar el concepto de campo dentro del cual se tejen sus relaciones con la tierra, la naturaleza, las apuestas de vida como campesinas y campesinos.

Es así que toma valor lo cotidiano como un asunto político que conlleva una significación de libertad y autonomía, que a su vez se traduce en apoyo mutuo, organización y educación.

Entonces, este confluir en dos aguas: Asofamilias y mi experiencia se recogen en lo enunciado, en el sentido que ha generado este proceso en mi vida, en el reconocimiento de la labor de lucha conjunta sentida y confrontada.

Este proceso contiene el profundo sentido de **indignación** que me generan las **desigualdades sociales**, a la vez que contiene la profunda **esperanza** de reconocermi como mujer que tiene presencia en este mundo, y por consiguiente **la posibilidad** de construir con otras y otros una realidad más justa.

Este proceso tejido desde el encuentro con campesinas, campesinos, Tierra Libre, hace parte del recordar que somos un nosotros, unidos por nuestras alegrías, angustias y luchas sentidas y pensadas en la ruralidad, en nuestro campo, lugar de origen y vida.

Transitar las educaciones “otras” en la ruralidad es aportar a la discusión sobre el sentido de determinación y neutralidad al que se sujeta la educación convencional. Caminar este proceso es darle vida a la experiencia propia y a la experiencia de vida de quienes estamos convencidos de habitarlos de modos “otros”, siendo y haciendo historia

Referencias

- Arias, A. y Alvarado, S. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *CES psicología*. 5 (2) 171-181.
Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/4235/423542417010.pdf> ISSN
- Bolaños, y Tattay, L. (2013). La educación propia, una realidad oculta de resistencia educativa y cultural de los pueblos, en Cendales, L., Mejía., Muñoz, J. *Entretejidos de la educación popular en Colombia*. (pp. 65, 78). Bogotá: Ediciones desde abajo.
- Bolívar, A. (2016). “Conjugar lo personal y lo político en la investigación (auto) biográfica: nuevas dimensiones en la política educacional” en revista internacional de educación superior v.2, n2, p.341- 365.
- Cabuluz, F. (2015). *Entramados pedagogías críticas latinoamericanas*. Santiago de Chile. Chile. Quimantu.
- Caliva, J. (2014). Educación rural en América Latina y el Caribe: un desafío hacia el futuro. *Revista educare*. SSN-e 1409-4258, N°. 3, 2002, pag 105 – 113. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4781160>
- Choquehuanca, D (2010). 25 postulados para entender el buen vivir: revista rebelión.
Recuperado de: <http://www.rebelion.org/noticia.php?id=100068>
- Colectivo agroambiental. (2013). *Razones y esperanzas para un hoy y un mañana rural. Los Infaltables para la ruralidad de Antioquia y Colombia*. Medellín: CEAM, CIER, Corporación Vamos Mujer, CEIBA, GAIA, RECAB, PROROMERAL y Colectivo de apoyo a la Vía Campesina. Septiembre. Disponible en: http://www.corpoceam.org/documentos/Los_Infaltables.pdf
- De Sousa, B. (2011). Epistemologías del sur. *Revista internacional de filosofía Iberoamericana y Teoría Social*. N° 54, 17 -39, recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4231309>
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra*. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia. Medellín: UNAULA
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la indignación. Cartas pedagógicas para un mundo revuelto*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

- Freire, P. (1984). *¿extensión o comunicación?* La concientización en el medio rural. Siglo XXI editores
- Freire, P. (1971). *La educación Participativa*. Montevideo: La banda Oriental
- Freire, P. (1970). *La pedagogía del oprimido*.
- Galeano, M. (2004). “Estrategias de investigación social cualitativa” El giro en la mirada. Medellín, La carreta editores.
- García, B, González, S, Quiroz, A y Velásquez, A. (s.f.). Técnica Interactivas para la investigación social cualitativa. Aprende en línea. Recuperado de:
<http://aprendeonline.udea.edu.co/lms/moodle/mod/resource/view.php?id=78323>
- Ghiso, A. (2013). Formar en investigación desde la perspectiva de la educación popular. En Cendales, L., Mejía, M., Muñoz, J. (Eds.), *Entretejidos de la educación popular en Colombia*. (pp. 99-131). Bogotá, Colombia: Ediciones desde abajo.
- Gutierrez, T. Albaran, A. Gallardo, H. Neira, A. Walsh, C. (2017). Convergencias y divergencias: hacia educaciones y desarrollos “otros”. Colombia. UNIMINUTO editorial. Recuperado de: <https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/5825>
- Heidegger, M. (1994). Poéticamente habita el hombre. Traducción de Eustaquio Barjau. En conferencias y artículos. Serbal, Barcelona. Recuperado de:
http://medicinayarte.com/img/heidegger_conferencias_%20articulos.pdf
- Jara, O. (2010). Educación popular y cambio social en América Latina. Recuperado de:
http://www.iepala.es/IMG/pdf/CEAAL_Educacion_Popular_y_Cambio_Social_en_AL-Oscar_Jara.pdf
- Korol, C. (2016). Feminismos populares. Se hace camino al andar. En Korol, C., Castro, G. (Comp). *Feminismos populares: pedagogías y políticas* (pp. 13-24). Colombia. La fogata editorial, América LIBRE, recuperado de:
<https://www.cpalsocial.org/documentos/767.pdf>
- Martínez S, Pertuz M, Ramírez J. (2016). La situación de la educación rural en Colombia, los desafíos del posconflicto y la transformación del campo, recuperado de:
https://compartirpalabramaestra.org/documentos/fedesarrollo_compartir/la-situacion-de-la-educacion-rural-en-colombia-los-desafios-del-posconflicto-y-la-trasformacion-del-campo.pdf.
- Medina Melgarejo, P.; Verdejo Saavedra, R. y Calvo López, M. (2015). A manera de

- introducción... Pedagogías otras/insumisas. En Medina Melgarejo, Patricia. (Coordinadora). Pedagogías insumisas: Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina. México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. Disponible en:
<https://pedagogiasinsumisas.files.wordpress.com/2016/02/libro-2015-patricia-medina-melgarejo.pdf>
- Mejía, M. (1998). Educación Popular en tiempos de globalización. Recuperado de:
http://www.feyalegria.org/images/acrobat/LaEducacionPopularEnTiemposDeGlobalizacion_MRMejia_1998.pdf
- Ouviña, H. (2017). Gramsci y los movimientos populares como intelectuales colectivos. *Gramsciomanía*. Recuperado de: <http://www.gramscimania.info.ve/2017/02/gramsci-y-los-movimientos-populares.html>.
- Perfetti, M. (2003). Estudio sobre la Educación para la población rural en Colombia. Recuperado de: red-ler.org/estudio_educacion_poblacion_rural_colombia.pdf
- Petrus, A. (1997). Concepto de la Educación Social. *Pedagogía social*. (9-39)
- Pineda, M., Suaza. (2017). *Una reflexión crítica de la educación rural desde la experiencia propia, hacia un proceso que promueva la resignificación de la identidad campesina y el arraigo al territorio*. (Tesis de maestría) Universidad de Antioquia, Medellín
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2001). Colombia Rural. Razones para la esperanza. Informe nacional de desarrollo humano. 2011. Recuperado de <http://pnudcolombia.org/indh2011/index.php/el-informe/informe-completo>
- Rivera, A. (2015). Estado del arte sobre la escuela rural: una perspectiva desde los vínculos entre escuela y comunidad. *Itinerario educativo*. 65, 99 -120.
- Rosset, P. Torres, M. (2016). Agroecología, territorio, recampenización y movimientos sociales. *Revista de Estudios Sociales*. 25(47): 275-299. Recuperado de:
<http://ceccam.org/sites/default/files/Rosset%20y%20Martinez%20Torres-Agroecologia%20y%20Movimientos%20Sociales.pdf>
- Sandoval, C. (2002). Investigación Cualitativa. *Especialización Teoría de los métodos y técnicas de investigación social*. Bogotá, Colombia: ARFO Editores e Impresores Ltda.
- Santa Cruz, L. (2008). “El cuerpo como territorio, el territorio como cuerpo” En: *Revista Flor del Guanto Núm. 2*. Quito, Ecuador. Ed. Casa Feminista de Rosa.

- Schonjut, N. (2015). Perspectiva narrativa e investigación feminista: posibilidades y desafíos metodológicos. *Psicología, Conocimiento y sociedad* 5(1) 110-148. Recuperado de: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-70262015000100006&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Sepúlveda y Gallardo, (2011). La Escuela Rural en la sociedad globalizada: nuevos caminos para una realidad silenciada. *Revista de Curriculum y formación de profesorado.*, vol15 (2), 141-153. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev152ART9.pdf>.
- Souza, E., Pinho, A., y Meireles, M. (2012). Tensões entre o local e o global: ruralidades contemporâneas e docência em escolas rurais. *Educação*, 37(2), 351-364. doi:10.5902/198464444128
- Torres, A. (2018) ¿Dónde está lo crítico de la educación popular? En Guelman, A, Salazar, M y Cabuluz, F. *Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe corrientes emancipatorias para la educación pública del siglo XXI* (pp 173-181) Buenos Aires. Argentina. CLACSO.
- Urrea, S. (2016). Las Agencias internacionales, su papael en la creación y expansión del modelo Escuela Nueva. *El Ágora U.S.B.* 17(1) pp 95-104 recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1657-80312017000100005&script=sci_abstract&tlng=es
- Valencia, L. (2015). *Estereotipos y educación rural: Visibilizando los hilos que tejen el sentido de la educación en el campo.* (Tesis de maestría) Universidad de Antioquia, El Carmen de Viboral.

Anexos
DISEÑO METODOLÓGICO



ENCUENTRO FORMATIVO ASOFAMILIAS TIERRA LIBRE
25 Y 26 DE AGOSTO DE 2018

OBJETIVO:

Contribuir al **fortalecimiento organizativo** de ASOFAMILIAS por medio de la **integración** y la **contextualización territorial** para la **incidencia** y la **participación social efectiva**.

Logística:

- Coordinar la alimentación y hospedaje con Beatriz.
- Solicitar a l@s participantes aportar alimentos para el encuentro.
- Solicitar llevar muestras artísticas y culturales: poemas, trovas, música.

Equipo audiovisual: fotografías, videos de las actividades y entrevistas a cargo de Maria Elena

Hora	Actividad	Responsables	Materiales
10:00 – 10:40	Saludo y mística	Alejandra, María E. y Alison.	Semillas, flores, plantas, velas y velón, palo santo. Fichas bibliográficas, marcadores y cinta de enmascarar. Aguapanela y pan

10:40 – 11:10	Círculo de las vivencias: a partir de ciertas indicaciones se solicita a l@s participantes dar un paso adelante o atrás, según el caso. Después de cada indicación se abre el diálogo frente a la identidad campesina y el aporte desde el ser a la organización. Algunas indicaciones: - Dar un paso al frente quienes cultivan la tierra. (Indagar por el por qué y el para qué: sentidos). - Dar un paso al frente quienes transforman los productos que cultivan. - Dar un paso al frente quienes venden sus productos en grupos, asociaciones. - Dar un paso al frente quienes trabajan la tierra en familia - Dar un paso al frente quienes cultivan de manera orgánica-agroecológica - Dar un paso al frente quienes guardan-intercambian semillas - Qué mujeres deciden, participan - Hacen acciones por su vereda y/o comunidad. - Qué nos representa como campesinos	Mariana Relatora: Sandra	Preguntas Vendaje de ojos
11:10 – 01:00	Viaje por ASOFAMILIAS: el sentido de estar organizados- diálogo de saberes Línea del tiempo	Alejandra	Frutas, café, dulces. Preguntas impresas

	Se conforman 5 subgrupos y en cada uno se ubica algo representativo de la asociación y una de las siguientes preguntas (mural de situaciones) Organización Producción-comercialización Ambiente-territorio Participación (jóvenes-mujeres y hombres) - ¿Para qué nos organizamos? - ¿Qué aportamos como organización al territorio? - ¿Qué defendemos y qué rechazamos como organización? - ¿Qué quisiéramos conseguir al cabo de 5 años? ¿Cómo nos vemos en el futuro? - ¿Qué nos hace falta para aportar a asofamilias Plenaria: Se enriquece el ejercicio con la discusión Se discute 15 minutos responder las preguntas de acuerdo a cada componente y se socializa en 30. min.	Relator 2 preguntas: Esteban Relator 2 preguntas: Mariana	Fichas Marcadores Colores Papel kraf
1:00 – 2:30	Almuerzo		
2:30 – 5:00	Estatutos. División por 5 subgrupos de acuerdo a los 5 capítulos.	Natalia y Esteban	Papelografos y marcadores.

	Estudio y socialización creativa: pintura, trova, poesía, copla, dramatizado.	Relatora: Maria E.	Copia de estatutos
5:00 – 6:30	Cierre del encuentro, manifestación de sentires.	Jose y María E. Relatora: Alejandra	Semillas
6:30 – 7:30	Cena		
7:30 – 8:30	Noche cultural -Intercambio de semillas	Alison	Música, poesía. Pasaportes de semillas

AGENDA Y METODOLOGÍA:

Sábado 25

Domingo

Hora	Actividad	Responsables	Materiales
7:00 – 8:00	Desayuno		
8:00 – 9:00	Contextualización ambiental, económica, social y participativa en el suroeste.	JODETE Relatora: Natalia	
9:00 – 10:00	Colcha de retazos: ¿Qué me motiva a pertenecer a ASOFAMILIAS?	Alison, Mariana y Natalia	
10:00 – 11:00	Socialización de la agenda: Organizativo – productivo - social. Cierre y balance	Maria y Jose	

Propuestas para el trabajo juvenil:

- Caminata reconocimiento del territorio: ejercicio etnográfico.

- Periódico ambiental.
- Fotografía y producción audiovisual.
- Cineforo
- Narrativas: identidad y vida campesina.

PRÓXIMOS TALLERES:

- **TECNICO PRODUCTIVO:**
 - Fábrica de abonos
 - Cromatografía de suelos.
- **COMERCIAL:**
 - Cesta



Intercambio de Saberes



Soberanía Alimentaria



Asofamilias – Tierra Libre- Articulación de luchas solidarias



Anuncio de Asofamilias



Recorrido finca Beatriz y Herman



Taller de Abonos orgánicos



Intercambio de semillas criollas



DISEÑO METDOLÓGICO

ENCUENTRO FORMATIVO ASOFAMILIAS- TIERRA LIBRE

OCTUBRE 2018

OBJETIVO

Generar un espacio de reflexión y dialogar frente al ser campesino, campesina y la importancia de la organización con el fin que los integrantes se reconozcan como parte fundamental de la asociación y aporten activamente a su dinámica

Momentos

1. **Dialogar sobre la identidad campesina:** para este momento se propone una cartografía corporal, en esta actividad se pretende vincular al cuerpo como territorio que ha transitado una experiencia de vida por la cual han pasado luchas, angustias, reconocimientos, alegrías que a su vez expresan lo que significa ser campesina y campesino.

Se propone que cada participante dibuje su silueta en un paleógrafo y responda a las siguientes preguntas situadas:

Pies: ¿Quiénes eran y cómo vivían nuestros ancestros?

Piernas: ¿de dónde venimos?

Cabeza: ¿Cómo conservar y reivindicar el ser campesino en nuestro territorio?

Fuera de la silueta: ¿cómo es mi relación con los demás campesinos y campesinas? (que espacios compartimos, aspectos en común, diferencias?)

¿Cómo construir una propuesta para un buen vivir en nuestro territorio? ¿qué elementos son necesarios para hacerla realidad?

Manos: ¿cuál es mi papel en la vida del territorio y la comunidad?

Finalmente se abre un espacio para el diálogo, compartir las experiencias y hacer una retroalimentación de las apuestas colectivas.

2. **Reconocimiento de estatutos:** Para el reconocimiento y apropiación de los estatutos se conforman cuatro subgrupos y se les asignará uno de los siguientes temas priorizados: objetivos, deberes, derechos, causales de retiro. En cada uno se propone leer, dialogar y responder

¿se cumple?

¿qué podemos quitar o agregar?

¿qué acciones emprendemos para cumplirlos?

Finalmente se socializan las discusiones y se plantean concertaciones colectivas.



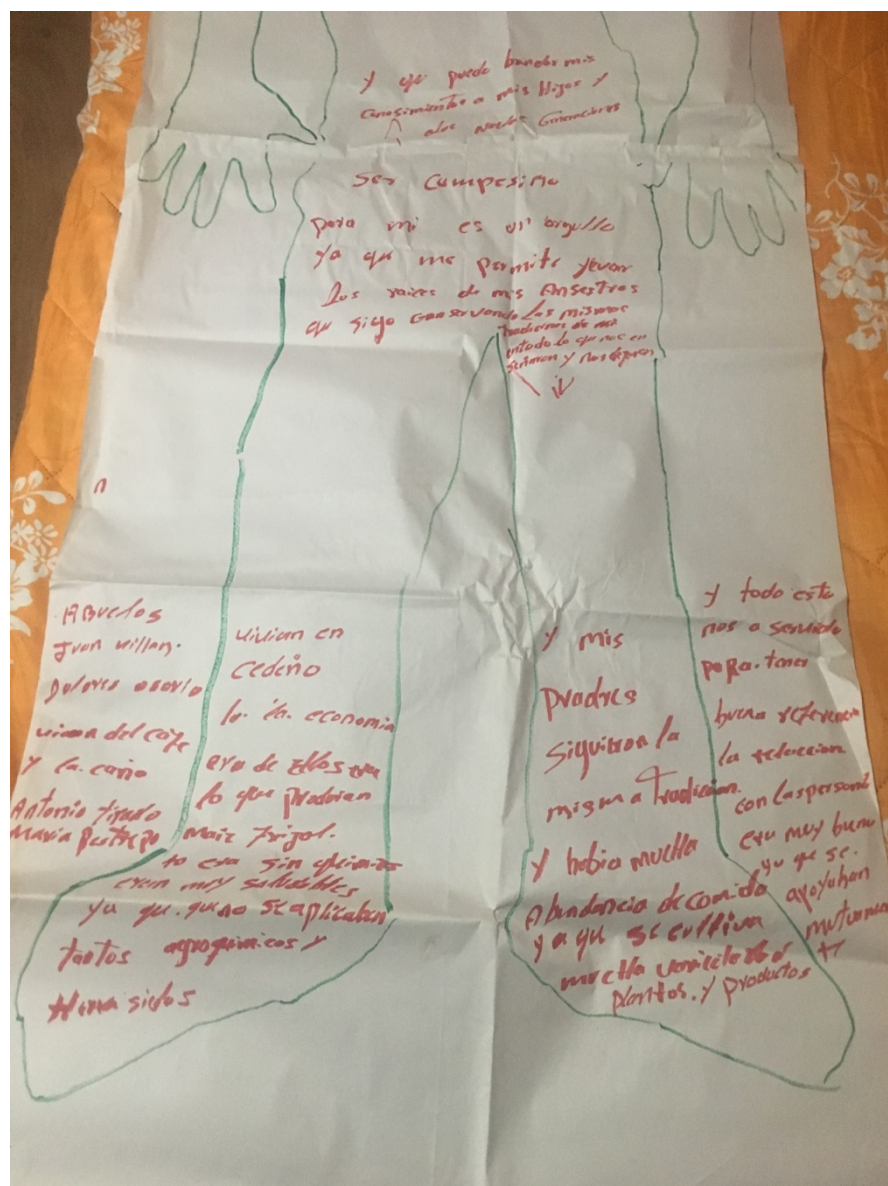
Cuerpo-territorio



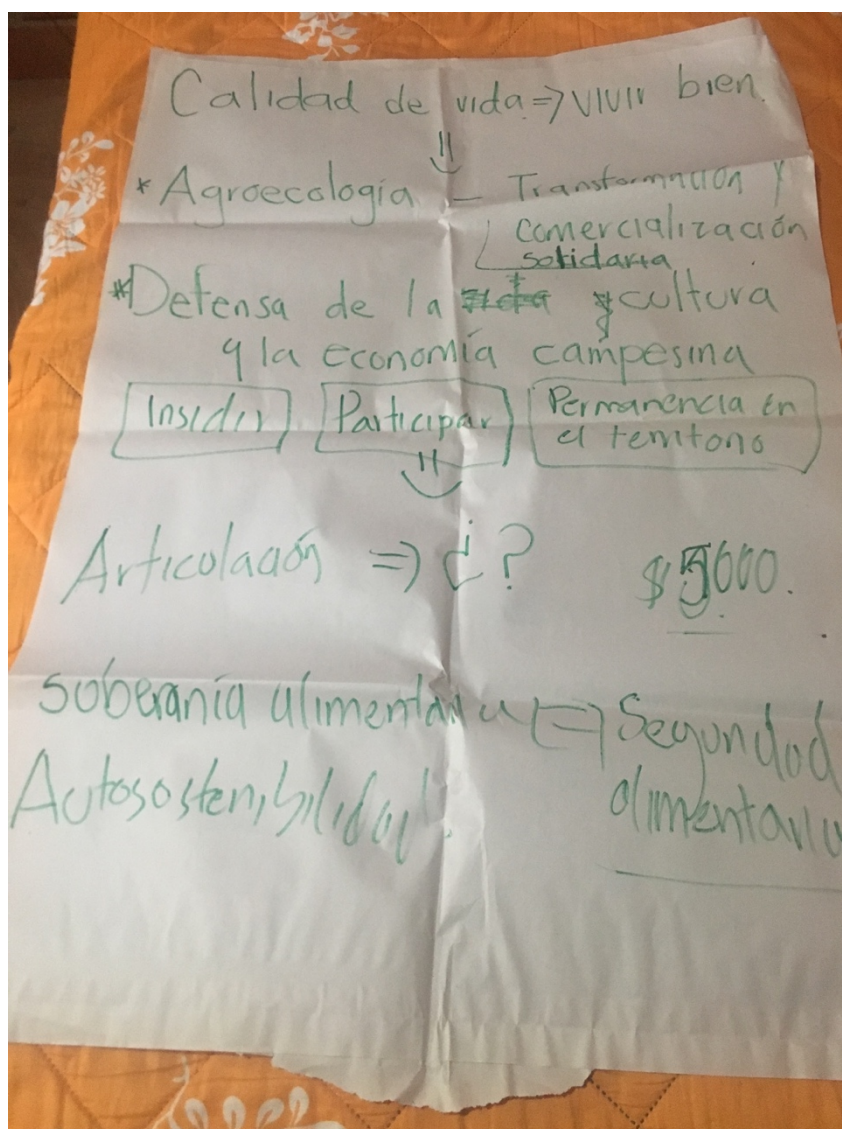
Identidad Campesina



Diálogo de saberes



Cuerpo -territorio



Apuestas de Asofamilias



DISEÑO METODOLÓGICO

VISITA A LA FINCA

OBJETIVO:

Dialogar con campesinas y campesinos integrantes de Asofamilies, acerca de su experiencia de vida en la asociación, el significado que ha tenido para ellos el hacer colectivo. Compartir sobre las percepciones que se tienen del trabajo articulado con Tierra libre

Reflexionar sobre los compromisos adquiridos en los encuentros previos

Para la visita a la finca se plantean una serie que darán lugar al dialogo y se grabaran para luego sistematizar e interpretar

¿Conversemos sobre su experiencia como mujer / hombre en Asofamilies

¿Que ha aprendido?, qué ha ganado? Por qué decide hacer parte de Asofamilies?

¿ Cuáles han sido las principales dificultades que ha vivido en la organización?

¿Qué saberes ancestrales mantiene y práctico?

¿Qué sentido tiene la organización para usted?

¿Qué espacios de reflexión tienen ustedes?

Preguntas orientadoras para dialogo en entrevista

Educación Popular

¿Cómo se sueña la vereda?

Ruralidad

¿Para usted qué es la ruralidad?

¿Cual es es papel en la Ruralidad?

¿cómo se construye la ruralidad?







