



Hacia una pedagogía biocampesina: saberes campesinos locales como vía de reconciliación con la madre tierra, a través del proceso de formación de la media técnica agropecuaria en la Institución Educativa Cristóbal Colón de Dagua.

Eymi Gisel Ramos Benítez

Trabajo de investigación presentado para optar al título de Magíster en Educación

Asesoras

María Cristina Pineda Pineda, magíster en Educación

Maribel García Restrepo, magister en Desarrollo Sostenible y Medio Ambiente

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Maestría en Educación

Medellín, Antioquia, Colombia

2025

Cita	(Ramos Benitez, E, 2025)
Referencia	Ramos Benitez, E. (2025). Hacia una pedagogía biocampesina: saberes campesinos locales como vía de reconciliación con la madre tierra, a través del proceso de formación de la media técnica agropecuaria en la Institución Educativa Cristóbal Colón de Dagua. [Tesis de maestría]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
Estilo APA 7 (2020)	



Maestría en Educación, modalidad virtual, Cohorte IX.



Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: John Jairo Arboleda Céspedes

Decana: Bibiana María Cuervo Montoya

Jefe departamento: Ángel Enrique Romero Chacón

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Dedicatoria

A las escuelas rurales de Dagua con sus comunidades.

A la memoria de mi abuelo Miguel, quien en mi infancia sembró el amor por el campo.

Agradecimientos

A mi madre, mis hermanos y mi familia por acompañarme desde el amor en los nudos más enredados de este proceso.

A la Universidad de Antioquia y a la Pedagogía de La Madre Tierra por abrigar mi sentir y mostrarme un camino sentipensante.

A la profesora Maribel Restrepo por su acompañamiento amoroso.

A la profesora Cristina Pineda por llegar como un faro de luz en este caminar.

A mis amigas, mis amigos y a los compañeros Madre Tierra por sus luces y motivaciones.

A mi amigo Saúl Antonio Munévar Martínez por su complicidad y acompañamiento.

A la Institución Educativa Cristóbal Colón, a Tocatá y al corregimiento de San Bernardo por ser inspiración

A Omar Salamanca, Ángela Zúñiga, Maria Elena Zúñiga, Alba Ruth Bravo, Ana Milena Acevedo, Júver Chantre, Jesús Salinas, Rosalba Ballesteros, Astrid Acevedo, Valentina Galindez, Jesús Yamit Salinas, Júver Javier Chantre y a Diomedes Scalante infinitas gracias por acogerme con amabilidad, con aprecio y por compartirme sus maravillosas historias, gracias.



Nota: Lugar que permite ver muy al fondo las primeras veredas de San Bernardo y el contraste del mismo lugar en tres días momentos climáticos diferentes. Archivo personal

Contenido

Introducción	13
Capítulo 1	16
Con pala y azadón: Preparación del terreno.....	16
1.1. Planteamiento del problema - desequilibrios	16
1.1.1. Pregunta de investigación.....	21
1.2. Justificación.....	21
1.3. El territorio problematizado	26
1.4 Actores sociales involucrados	38
1.5 Antecedentes investigativos	41
Capítulo 2	49
Con las manos y con mañita. Selección de la semilla.....	49
2.1. Objetivos	49
Objetivo general	49
Objetivos específicos.....	50
2.2. Referentes conceptuales	51
2.3. Diseño metodológico.....	70
Capítulo 3	81
Regando con paciencia. La siembra y el cuidado	81
3.1. Resultados	83
3.1.1. Fase I. Caminando surcos de la siembra para la cosecha identitaria de los estudiantes.....	83
3.1.2. Fase II. La escucha como abono para cosechar las voces del territorio.....	109
3.1.3. Fase III. Una minga para cosechar las prácticas educativas	139

Capítulo 4.....	142
Tiempo de cosecha: Con el costal al hombro.....	142
4.1. Análisis. Cosecha de sentidos	143
4.1.1. Resignificación de la educación rural a través de la media técnica agropecuaria. 143	
4.1.2. Sentido por el arraigo territorial.....	147
4.1.3. Experiencias comunitarias en reconciliación con lo campesino, con el arraigo y con la educación.....	149
4.1.4. Saberes campesinos locales.....	152
4.2. Discusión. Cosecha de sentidos	154
4.2.1. Nueva concepción onto epistémica sobre campesino.....	157
4.2.2. ¿Como se dilucidó?.....	158
4.2.3. El Concepto Emergente: "Biocampesino"	159
Conclusiones	163
Recomendaciones.....	167
Referencias bibliográficas	170
Anexos.....	176

Lista de tablas

Tabla 1 Plan de acción para el primer objetivo específico	77
Tabla 2. Plan de acción para el segundo objetivo específico	77
Tabla 3. Plan de acción para el tercer objetivo específico	78
Tabla 4. Talleres realizados con los estudiantes:	96
Tabla 5. Propuesta de prácticas educativas	140

Lista de figuras

Figura 1. Perspectiva de futuro en los estudiantes de la IECC.	18
Figura 2. Ubicación territorial de Dagua.....	26
Figura 3. Fotografía del profesor Howard Pacheco	89
Figura 4. Fotografía de la profesora Mary Triviño	93
Figura 5. Taller de pintura con suelos del territorio	101
Figura 6. Floración de frijol	106
Figura 7. Talleres con los estudiantes	107
Figura 8. Concepción de 'Ser Campesino'	108
Figura 9. Alba Bravo.....	109
Figura 10. Omar Salamanca.....	111
Figura 11. Ángela Zúñiga	114
Figura 12. Ana Milena Acevedo	117
Figura 13. Semillas y envoltura	120
Figura 14. Maria Elena Zúñiga	120
Figura 15. Juver Chantre y Ana	122
Figura 16. Familia Salinas Ballesteros.....	125
Figura 17. Astrid Acevedo	128
Figura 18. Valentina Galindez	130
Figura 19. Jesus Y. Salinas	133
Figura 20. Juver J. Chantre	133
Figura 21. Diomedes Scalante.....	136
Figura 22. Red de sabedores de San Bernardo.....	138

Siglas, acrónimos y abreviaturas

CDR	Concentraciones de Desarrollo Rural
IE	Institución Educativa
IECC	Institución Educativa Cristóbal Colón
LPMT	Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra
PEI	Proyecto Educativo Institucional
PNUD	Programa de la Naciones Unidas para el Desarrollo
PMT	Pedagogía de la Madre Tierra
SENA	Servicio Nacional de Aprendizaje
CVC	Corporación Regional del Valle del Cauca
INTEP	Instituto de Educación Técnica Profesional de Roldanillo

Resumen

La educación media técnica en contextos rurales enfrenta el desafío de la desconexión entre los saberes académicos institucionales y las necesidades comunitarias reales, generando un aparente desarraigo territorial en los estudiantes o la juventud. Esta investigación tiene como objetivo reconocer saberes campesinos locales para aportar a la resignificación de la educación media técnica agropecuaria en la Institución Educativa Cristóbal Colón de Dagua, mediante el acogimiento de experiencias reconciliadoras con la Madre Tierra para fomentar el sentido de arraigo territorial.

Este estudio se enmarca en la Pedagogía de la Madre Tierra que surgió en la Universidad de Antioquia como apuesta político-pedagógica que privilegia los diálogos de saberes, en este caso, entre la comunidad educativa rural y los portadores de conocimientos campesinos locales. Con un enfoque cualitativo, la metodología se estructura siguiendo la metáfora de la siembra: Preparación del terreno, selección de la semilla, cuidado de la siembra y la cosecha. El desarrollo incluye la descripción de prácticas pedagógicas actuales en la institución, la identificación de habitantes con experiencias reconciliadoras con la Madre Tierra y la construcción de prácticas educativas integradoras de las cuales se desprenden las categorías de análisis, en las que se encuentran el sentido de arraigo territorial y los saberes campesinos locales.

En los hallazgos se revela un cambio en el paradigma de arraigo territorial juvenil: las nuevas generaciones resignifican la ruralidad desde la conservación y el cuidado más que desde la explotación y producción tradicional; esta transformación de pensamiento territorializado desde una perspectiva ecológica devela nuevas formas de arraigo.

Palabras clave: Pedagogía de la Madre Tierra, educación rural, media técnica agropecuaria, saberes campesinos, arraigo territorial.

Abstract

Technical secondary education in rural contexts faces the challenge of disconnection between institutional academic knowledge and real community needs, generating an apparent territorial uprooting among students or youth. This research aims to recognize local peasant knowledge to contribute to the resignification of agricultural technical secondary education at the Cristóbal Colón Educational Institution in Dagua, through the embrace of reconciling experiences with Madre Tierra to foster a sense of territorial rootedness.

This study is framed within the Pedagogy of Madre Tierra, which emerged at the Universidad de Antioquia as a political-pedagogical proposition that privileges the dialogue of knowledge, in this case between the rural educational community and the bearers of local peasant knowledge. With a qualitative approach, the methodology is structured following the metaphor of sowing: soil preparation, seed selection, care of the planting, and harvest. The development includes the description of current pedagogical practices at the Educational Institution, the identification of inhabitants with reconciling experiences with Madre Tierra, and the construction of integrative educational practices from which the analytical categories emerge, including the sense of territorial rootedness and local peasant knowledge.

In the findings, a change in the paradigm of youth territorial rootedness is revealed: new generations resignify rurality from conservation and care rather than from traditional exploitation and production; this territorialized transformation from an ecological perspective unveils new forms of rootedness.

Keywords: Pedagogy of Madre Tierra, rural education, agricultural technical secondary education, peasant knowledge, territorial rootedness.

Introducción

De la misma manera que la raíz de un árbol se entrelaza con la tierra que lo nutre y lo sostiene, un individuo se entrelaza con su territorio a través de las vivencias y de la relación que construye con éste desde su infancia, esa unión permanece en sentires y recuerdos que llevará siempre consigo.

Con la posibilidad de pensarse una educación otra, como lo soporta la Pedagogía de la Madre Tierra, Universidad de Antioquia (2018) nace este trabajo de investigación en la Institución Educativa Cristóbal Colón del municipio de Dagua, desde la cual se plantea la preocupación por comprender las causas de la ruptura entre los jóvenes y la ruralidad, buscando entender cómo se agrietan las relaciones de los estudiantes con el territorio en sus últimos años escolares y cómo esas relaciones influyen la construcción de proyectos de vida lejos o cerca de una identidad campesina arraigada. Esta búsqueda permite contemplar ¿Cómo es la relación de los estudiantes con el territorio rural? ¿Se identifican como campesinos? ¿Qué papel cumple la escuela en la formación de arraigo territorial? ¿Se tienen en cuenta los saberes campesinos y locales en el proceso formativo de los estudiantes de la media técnica? Para comprender la problemática desde una mirada pedagógica amplia, se proponen diálogos desde escuela, con la comunidad educativa y las personas de la comunidad, permitiendo así tejer una propuesta pedagógica que contribuya a la resignificación de la escuela y el fortalecimiento del arraigo en los estudiantes.

Esta investigación es una propuesta que permite reconocer desigualdades y repensar el modo de hacer educación, para hallar formas que respondan a las necesidades del territorio, de sus habitantes. No se piensa solo como una reflexión teórica, problematizada y fundamentada para seguir dejando las cosas como están, sino para motivar un cambio, un deconstruir que permita reconstruir con el otro, aprender con el otro, construir conocimiento desde la práctica y los relatos ¿Qué puede permitir un cambio en la educación rural? ¿Seguir con el modelo que hasta ahora se ha establecido o leer el contexto para interpretar las circunstancias, comprender las realidades y proponer otras formas?

El proceso investigativo incluyó entrevistas con docentes, miembros de la comunidad y egresados, las cuales revelaron la existencia de una rica red de sabedores locales cuyos conocimientos permanecen desconectados de los procesos educativos formales. Estos portadores de saberes campesinos poseen experiencias reconciliadoras con la Madre Tierra que podrían aportar significativamente a la transformación de la educación media técnica agropecuaria, estableciendo puentes entre el conocimiento académico y las prácticas territoriales tradicionales. Complementariamente, la implementación de talleres con estudiantes de grado décimo y undécimo reveló la existencia de fracturas entre los vínculos territoriales y las identidades campesinas como opciones vocacionales legítimas, generando nuevas formas de comprender la relación jóvenes-territorio.

Por tanto, se busca dar un nuevo sentido a las bases curriculares de la escuela con la pregunta ¿Cómo integrar los saberes campesinos locales al componente técnico agropecuario de la media técnica para fomentar el sentido de arraigo territorial en los estudiantes de décimo y undécimo de la institución Educativa Cristóbal Colón?

La estructura de este trabajo sigue la metáfora de la siembra, organizando la investigación en cuatro momentos: la preparación del terreno investigativo, la selección cuidadosa de fundamentos teóricos y metodológicos, el cuidado paciente del proceso investigativo, y la cosecha reflexiva de hallazgos junto a las propuestas. Esta organización no responde meramente a algo estético, sino a una ruta metodológica que refleja el compromiso con una epistemología que honra las formas campesinas de conocer y actuar en el mundo.

Reconociendo que hay otras voces, que existen historias que no conocemos, prácticas y saberes casi olvidados, que campesinos y campesinas pueden aportar a la construcción de otras maneras de educar, en las que se pone como base la armonía en la forma de habitar el territorio, permitiendo así otras formas que ayuden a que la educación rural tenga un sentido más apropiado y propio a su contexto social y cultural. Se presentan los conocimientos campesinos locales como la posibilidad de aportar a la construcción de una propuesta basada en un conocimiento propio para afianzar los lazos con un territorio rural que abraza la diversidad natural y cultural.

Los resultados de esta investigación contribuyen a la posibilidad de construir identidades territoriales contemporáneas que permitan a los jóvenes rurales crear nuevas formas de habitar y transformar sus territorios. En un contexto nacional donde la migración rural-urbana y el abandono del campo constituyen desafíos estructurales, esta investigación propone alternativas pedagógicas para fortalecer el arraigo territorial juvenil desde el reconocimiento de otras campesinidades, dinámicas y prospectivas a partir del reconocimiento del imaginario local.

Capítulo 1

Con pala y azadón: Preparación del terreno

*“Estamos siendo llamados para
ayudarle a la tierra a sanar sus heridas
y a la vez sanaremos las nuestras”*
Wangari Maathai

Como el campesino que antes de sembrar dedica tiempo a conocer su tierra, a limpiarla de otras plantas y a preparar el surco con paciencia para la semilla, este primer capítulo presenta la fase preparatoria del terreno investigativo, desarrollando los siguientes componentes: *El planteamiento del problema*, que aborda las motivaciones del estudio, explora las tensiones en la educación media agropecuaria, en lo rural y lo campesino, y presenta la pregunta de investigación, seguido de la *justificación* que expone la importancia de resignificar la educación rural desde el diálogo con la Pedagogía de la Madre Tierra; seguido del *territorio problematizado*, narrando el lugar desde donde germinó la investigación, reconociendo las particularidades del contexto, para finalmente presentar los *antecedentes* que revelan las investigaciones previas que han abonado este campo de conocimiento.

1.1. Planteamiento del problema - desequilibrios

La educación media técnica agropecuaria en Colombia enfrenta una crisis paradigmática que se expresa en la paradoja de jóvenes rurales que, a pesar de vivir, conocer e incluso reconocer la importancia de sus territorios, no proyectan sus futuros profesionales en actividades agropecuarias. Esta situación evidencia una fractura sistémica en la relación entre educación formal y saberes territoriales que compromete tanto el relevo generacional en el campo como la sostenibilidad de los sistemas agroalimentarios locales.

Esta problemática se ha narrado en múltiples escenarios “En Colombia, los habitantes del campo están envejeciendo, pues los jóvenes rurales no tienen condiciones suficientes para su permanencia, a pesar de ello el Estado no toma medidas adecuadas que incentiven su permanencia” (Balvino & Murillo, 2017). Esta realidad configura lo que el documento *Diagnóstico de la juventud rural* manifiesta:

Del análisis en relación con las políticas públicas para la juventud se encuentra que, en general, la oferta de programas es mayor para los jóvenes urbanos que los rurales y en muchos casos el diseño de programas rurales se basa en condiciones urbanas sin adaptaciones a lo rural. Sobre los programas que desarrollan los distintos actores del nivel nacional con impacto sobre los jóvenes rurales, se puede ver que existe una alta desarticulación intersectorial e interinstitucional en la oferta. Las políticas, planes y programas no tienen un enfoque de género que busque abordar las inequidades evidentes (Pardo, 2017, p. 7)

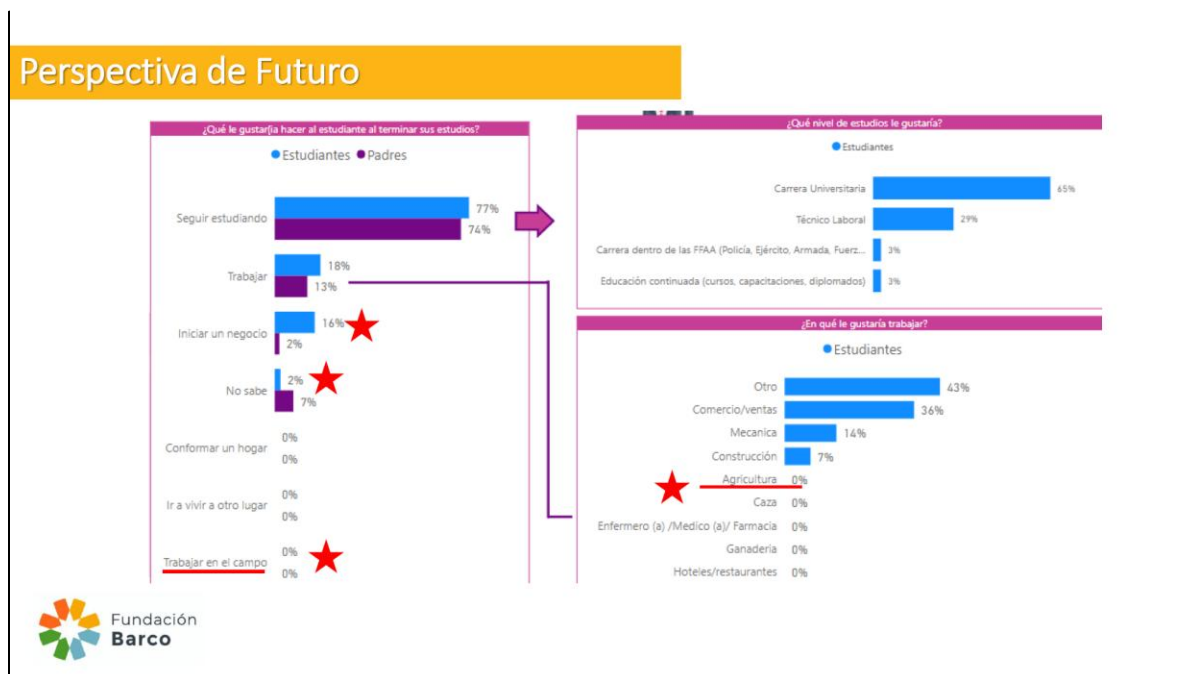
El mismo informe pone en evidencia que los jóvenes rurales “enfrentan condiciones que los hacen más vulnerables y los ponen en desventaja frente a sus pares urbanos, en la mayoría de los casos con brechas más profundas para las jóvenes rurales y los jóvenes indígenas y afrodescendientes” (Pardo, 2017) lo que revela una problemática estructural en la que los jóvenes rurales se ven obligados a migrar, entre tanto, por la ausencia de políticas diferenciadas que reconozcan sus particularidades y expectativas, no necesariamente por rechazo al territorio.

En enero del año 2021 la Fundación Barco presentó a la Institución Educativa Cristóbal Colón el diagnóstico de factores que inciden en la deserción escolar, después de que en el año 2020 aplicaran diversas encuestas en la comunidad educativa, iniciando un acompañamiento institucional con el propósito de identificar iniciativas pertinentes e innovadoras que favorecieran la permanencia escolar ya que, según el informe, la intención de abandono mostraba un índice del 36% (Fundación Barco, 2020). Para efectos prácticos de esta tesis, solo abordaré los datos más relevantes y pertinentes para el propósito investigativo, como se explican más adelante.

Era pandemia y estaba recién llegada a la institución. Todos los escuentros eran virtuales. En una reunión de los docentes y el directivo con los líderes de la fundación, cuando proyectaban los resultados del informe, me asombré con mucha preocupación al observar la diapositiva sobre *perspectiva de futuro*, gráficas reveladoras sobre la realidad de unos estudiantes que aún no conocía. La primer pregunta era: ¿Qué le gustaría hacer al estudiante al terminar sus estudios? El 0% de los estudiantes encuestados quería trabajar en el campo, pero también el 0% quería ir a vivir

a otro lugar, el 77 % quería seguir estudiando y el 18 % quería trabajar. La segunda pregunta era: ¿Qué nivel de estudios le gustaría? No indagaban el tipo de carreras de interés, pero mostró que el 65 % deseaba estudios universitarios y el 29 % estudios técnicos. La última pregunta proyectada fue: ¿En qué le gustaría trabajar? El porcentaje mayor fue *otro* con el 43% (no se profundiza) seguido del 36 % en comercio / ventas, 14 % en ‘mecánica’, 7 % en ‘construcción’ y de nuevo el dato preocupante 0% en la ‘agricultura’ y 0 % en la ‘ganadería’ como se muestra en la *figura 1*

Figura 1 Perspectiva de futuro en los estudiantes de la IECC.



Nota 1. Fuente: Fundación Barco, 2021

Estudiantes con realidades rurales pertenecientes a una institución rural con énfasis agropecuario, manifiestan no tener aspiraciones vocacionales con el campo, ni con la agricultura ni con la ganadería, pero tampoco quieren irse del lugar, esto muestra la urgencia de resignificar la educación, de pensar nuevas maneras de habitar el territorio, de proponer nuevas maneras de representación rural.

Los datos del Laboratorio de Economía de la Educación LEE de la Universidad Javeriana confirman la gravedad estructural de la problemática de la educación rural. Las cifras revelan que en Colombia solo el 18,6 % de los estudiantes matriculados en educación media lo están en sedes

educativas rurales (LEE, 2023, p. 12). Evidenciando una marcada concentración de la oferta educativa en zonas urbanas. Esta situación se agrava cuando se constata que el 65,4 % de los jóvenes entre 17 y 21 años en zonas rurales no asiste a instituciones educativas, comparado con el 46,8 % en zonas urbanas. (LEE 2023, p. 19) Y asalta la pregunta ¿qué tipo de institución sería atractiva para la juventud rural?

La brecha entre lo rural y lo urbano se refuerza por las pruebas estandarizadas que miden la calidad educativa. Los estudiantes rurales obtienen sistemáticamente 26,4 puntos menos que sus pares urbanos en las pruebas Saber 11 del año 2022 y, paradójicamente, mientras el 79,8 % de las sedes educativas rurales no cuentan con acceso a internet y el 18,1 % carece incluso de energía eléctrica (LEE 2023, p. 19), se espera que los estudiantes rurales desarrollen competencias académicas y técnicas comparables a sus pares urbanos, todo esto sin tener en cuenta las particularidades de cada región del país. Esta precariedad no solo limita el acceso a oportunidades educativas superiores, sino que perpetúa la percepción de que las opciones profesionales rurales son de menor calidad, alimentando así la paradoja identificada: jóvenes que valoran su territorio, no encuentran en él opciones vocacionales que correspondan a sus aspiraciones de desarrollo personal.

Desde la perspectiva de lo campesino y sus saberes, la problemática adquiere dimensiones epistemológicas profundas. La estigmatización y el abandono han integrado un sistema de crisis generalizada. Sobre la crisis, afirma la antropóloga Xochitl Leyva Solano (2015):

La crisis que estamos viviendo como humanidad es global, sistémica, y va más allá de ser solamente una crisis económica o financiera. Para varios analistas se trata de una crisis multifacética que es simultáneamente medioambiental, energética, alimentaria, migratoria y bélica. Al mismo tiempo, otros señalan que la crisis actual se manifiesta como crisis política en una triple dimensión: crisis de la hegemonía del imperialismo, de legitimidad del Estado moderno y de la democracia liberal representativa, así como crisis cultural y ética en cuanto crisis de valores, de proyectos de vida, de las formas de identidad y subjetividad dominantes. Otros hacen especial énfasis en la crisis de las estructuras y de las formas dominantes de conocimiento. (p. 24).

La desconexión vocacional de los jóvenes de la institución con el territorio no es un fenómeno aislado, refleja un conjunto de crisis amplias y profundas como las citadas anteriormente. Para la particularidad del caso de estudio, la validación de estructuras hegemónicas de conocimiento, han invisibilizado otras formas de saber y de relacionarse con el territorio, es decir, hay una separación entre los saberes académicos formales y los saberes campesinos tradicionales, esta ausencia de diálogo entre saberes estandarizados y saberes territorializados impide la construcción de una educación que movilice las realidades comunitarias y desencadena un desinterés vocacional relacionado con las actividades propias del campo.

Es también conocida la tensión que existe entre los jóvenes rurales con su identidad campesina. Con respecto a la construcción del imaginario campesino, Salgado (2022) revela que el problema fundamental del campesinado colombiano no radica en sus limitaciones intrínsecas, sino en la construcción de imaginarios distorsionados que lo representan como “pobre, atrasado e incapaz”, cuando la evidencia empírica demuestra lo contrario. Además afirma que “El campesinado ha sostenido una alta participación en el suministro de bienes y en la circulación de recursos, ha renovado sus prácticas productivas y tecnológicas, ha innovado en formas asociativas para optimizar lo poco de que dispone” (p. 29). Esta contradicción entre la realidad campesina y los imaginarios establecidos, perpetúan la invisibilización política y social del campesino. La consecuencia más grave de estos imaginarios distorsionados es que impiden el reconocimiento del campesinado como actor del desarrollo, generando lo que Salgado (2022) denomina “imaginarios sin justicia” (p. 37), que “son determinantes de la injusticia, pues impiden el reconocimiento del campesinado como sujeto social e inhiben la efectividad de políticas de redistribución” (p. 19). Por otra parte, Gaviria (2021) propone el factor mercantil y describe una vía de posible solución:

La educación rural y la vida en el campo están mediadas por relaciones de poder mercantil, sinónimo de desarrollo. Ello genera pérdida de identidad y de tradición cultural. [...] Ante dichas deficiencias, se hace imperativo tejer relaciones para afianzar con más ahínco argumentos de reconocimiento de la población campesina para que la educación sea pertinente al mundo rural. (p. 13)

La Institución Educativa Cristóbal Colón de Dagua, Valle del Cauca es reflejo de estas problemáticas. A pesar de estar ubicada en un territorio con potencialidad agropecuaria y contar con una población estudiantil que mantiene vínculos familiares y emocionales con el campo, la formación media técnica agropecuaria no logra articular armoniosamente estos vínculos con proyectos de vida territorializados en la producción agraria. Esta desconexión tiene implicaciones que trascienden lo educativo, pero a su vez se convierten en oportunidad para reconocer y proponer. Con todas las tensiones expresadas, surge la pregunta de investigación que orienta esta investigación.

1.1.1. Pregunta de investigación

¿Cómo integrar los *saberes campesinos locales* al componente técnico agropecuario de la media técnica para fomentar el sentido de arraigo territorial en los estudiantes de décimo y undécimo de la Institución Educativa Cristóbal Colón?

Preguntas derivadas

¿Cuáles son las percepciones identitarias de los estudiantes en relación con el territorio y la campesinidad, y de qué manera estas construcciones influyen en sus proyectos de vida?

¿Cómo se configuran las prácticas pedagógicas del área técnica agropecuaria en relación con el fomento del arraigo territorial y la valoración de los saberes campesinos locales?

¿Qué estrategias/metodologías pueden facilitar el reconocimiento de los saberes campesinos locales en la comunidad de influencia de la Institución Educativa Cristóbal Colón?

1.2. Justificación

En virtud del territorio en que vivo, que me habita, de la vida de los estudiantes que acompaño, del colegio y de la comunidad que me ha acogido desde finales del año 2020, considero que la sociedad colombiana tiene la oportunidad de valorar, nutrir, potenciar y redescubrir las sabidurías y los conocimientos arraigados en los territorios rurales toda vez que se logren adaptar los procesos educativos a las realidades locales. Mi experiencia como heredera de la migración campesina de mis abuelos me permite una mirada comprensiva hacia las vivencias de los jóvenes de territorios rurales y un abordaje sensible de las problemáticas que enfrentan. Como docente en la ruralidad, considero que la educación debe ser catalizador de cambio y empoderamiento, capaz de cultivar en los jóvenes conciencia crítica y sentido de pertenencia por lo propio. Esta investigación surge del reconocimiento de que la educación rural en Colombia requiere transformaciones profundas que trasciendan la perspectiva de calidad educativa medida únicamente desde pruebas estandarizadas y homogenizadoras, para permitirse construir una educación que se conecte con las realidades territoriales, que entienda las particularidades de las comunidades rurales y que reconozca la vida en el campo como parte integral de la identidad juvenil.

Colombia experimenta un proceso masivo de migración rural-urbana que afecta particularmente a los jóvenes. La juventud rural colombiana representa alrededor de 22,6 % de la población rural total, de los cuales 42,3 % migra a las ciudades en busca de oportunidades laborales (Pardo, 2017). Este fenómeno migratorio no es únicamente resultado de factores económicos, sino que refleja una desconexión profunda entre los modelos educativos rurales y las aspiraciones juveniles territorializadas. Es innegable el papel que desempeñan las comunidades rurales en el mantenimiento de una cultura que aprendió a convivir con la tierra en la producción de alimentos y en la preservación de los recursos naturales a través de prácticas agrícolas sostenibles. Esta labor se convierte en un pilar fundamental para la conciencia y el fomento de la soberanía alimentaria. No obstante, es esencial prestar atención a las aspiraciones y perspectivas de los jóvenes en relación con esta responsabilidad que la sociedad les confiere. Surge entonces una tensión fundamental: ¿Hasta qué punto están conscientes los jóvenes de las expectativas que la sociedad tiene sobre ellos como “abastecedores de alimentos”? ¿Qué implicaciones conlleva que anhelan seguir otros caminos y asumir diferentes desafíos en ámbitos distintos? Comprender estas cuestiones resulta

fundamental para fomentar diálogos inclusivos y respetuosos que comprendan tanto aspiraciones colectivas como individuales en la comunidad rural.

La educación rural Colombiana históricamente ha invisibilizado los saberes campesinos locales, reproduciendo modelos eurocéntricos descontextualizados que configuran a los pobladores rurales como “ocupantes paisajísticos de su propio entorno educativo” (Arias, 2014) Esta invisibilización del sector rural y sus habitantes ha integrado un sistema de crisis generalizada: crisis de la producción, crisis de la población y poblamiento, crisis de las formas de gestión tradicional, crisis en el manejo de recursos ambientales, crisis de las formas tradicionales de articulación social, crisis de la cultura campesina.

Los saberes campesinos constituyen sistemas complejos de conocimiento que han permitido la supervivencia y el desarrollo sostenible de las comunidades rurales. Una educación rural que promueva prácticas agrícolas sostenibles y la gestión responsable del medio ambiente es esencial tanto para concientizar sobre soberanía alimentaria como para valorar los saberes campesinos y ancestrales locales, populares y tradicionales que tienen un valor único por ser conocimientos arraigados a la tierra; cruciales para mantener la identidad y preservar la riqueza, la diversidad cultural y los saberes muy valiosos de las comunidades rurales. La Pedagogía de la Madre Tierra de la Universidad de Antioquia ofrece un marco conceptual y metodológico para resignificar la educación rural desde una perspectiva decolonial. Este enfoque pedagógico tiene como centro la madre tierra como gran pedagoga, para comprender que somos parte de esta creación, pretendiendo “aportar a la sanación y protección de la Madre Tierra en diálogo con los conocimientos y prácticas ancestrales de los pueblos de América, desde conocimientos y prácticas propios acordes a las diversidades territoriales y culturales” (Universidad de Antioquia, 2018, p. 16).

Grandes son los desafíos que enfrentan las comunidades rurales del país, atravesadas por la desigualdad, las violencias y la ausencia del Estado. Es por tanto que resignificar la educación rural se presenta como una apuesta pedagógica para abordar las necesidades específicas de la comunidad de San Bernardo y sus estudiantes, aportando a la construcción de una educación con sentido que ayude a preservar su identidad sociocultural. La crisis de la educación rural demanda

transformaciones que trasciendan los enfoques tradicionales centrados en la preparación para el abandono del territorio. Es necesario incentivar la construcción de una educación rural sentida y propia, que desde el enfoque agropecuario en la media técnica visibilice la importancia estratégica para incentivar una agricultura familiar, comunitaria y agroecológica. Una educación que prepare a los estudiantes y les permita reconocer y valorar sus raíces reflexionar sobre los desafíos que las comunidades rurales tienen en una sociedad que los niega en la importancia de la producción de alimentos sanos, del cuidado de su entorno natural, de la preservación de sus costumbres y tradiciones. Es por tanto fundamental desarrollar currículos locales adaptados a los espacios donde habitan las comunidades campesinas. Esto presupone una pedagogía de formación y preparación especial para que los docentes puedan diferenciar entre lo tradicional y lo oportuno en el contexto donde desarrollan su proceso de formación, construyendo una ruta que se espere en la posibilidad de reducir la estigmatización de la ruralidad y la migración del campo, optando como herramienta principal el acogimiento de los conocimientos y los saberes tradicionales locales, y así tratar de responder a la necesidad de reconciliar a la humanidad con nuestra madre tierra.

Esta investigación busca contribuir a la transformación de la educación media técnica agropecuaria desde una perspectiva que reconoce y valora los saberes campesinos locales como fundamento para la construcción de identidades territoriales contemporáneas. Los hallazgos preliminares evidencian que los jóvenes rurales no rechazan su territorio, sino que experimentan una ruptura paradigmática frente a sus proyectos de vida que no están enmarcados en modelos productivistas tradicionales. Esta transformación exige que la educación rural trascienda la formación técnica convencional para abrazar una pedagogía del cuidado territorial y de la vida que permita a los jóvenes encontrar formas contemporáneas de habitar y transformar su territorio.

En el contexto específico de la Institución Educativa Cristóbal Colón de Dagua, la identificación de una rica red de sabedores comunitarios cuyos conocimientos permanecen desconectados de los procesos educativos formales, constituye un recurso valioso para materializar la integración de saberes campesinos en los procesos educativos. Estos portadores de saberes campesinos poseen experiencias que pueden aportar significativamente a la transformación de la educación media técnica agropecuaria, estableciendo puentes entre el conocimiento académico y las prácticas territoriales tradicionales.

Metáfora de la siembra

Como proponen Sinigüi Ramírez y Estrada Escobar (2016) en su obra *Metáfora de la siembra. Caminos diversos para pensarnos en comunidad en la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra*, esta metáfora permite configurar procesos formativos que se alejan de las lógicas lineales y homogenizadoras del conocimiento occidental para abrazar temporalidades y ritmos propios de la Madre Tierra. Esta propuesta metodológica resulta especialmente pertinente para esta investigación que busca resignificar la educación rural a través del reconocimiento de saberes campesinos locales, pues permite que la propia estructura del trabajo refleje los principios epistemológicos que se proponen para transformar la educación técnica agropecuaria. La metáfora trasciende la dimensión meramente agrícola para convertirse en una pedagogía integral que reconoce la investigación como un proceso orgánico de crecimiento y transformación. En una de las consideraciones de la ruta metodológica establecida por los autores, manifiestan lo siguiente:

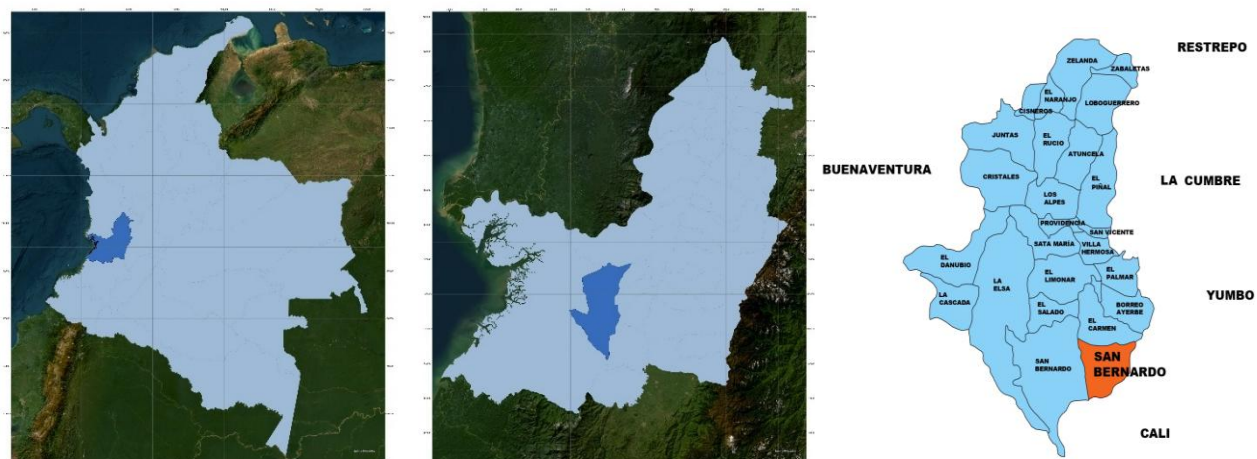
Desde la perspectiva de la investigación desde, para y con la madre tierra trabajamos teniendo la Tierra como el centro, como el corazón, como lo han hecho otros pueblos ancestrales del mundo, no para beneficio individual, la fábrica o la empresa, no buscamos producir conocimiento para el mercado, somos críticos con el sistema capitalista; el fin de nuestras producciones es alimentar la vida en todas sus expresiones, para restablecer circuitos vitales con la salud, con el agua, con los animales, entre los seres, con los buenos espíritus, con las lenguas ancestrales, con la tierra como madre (Sinigüi & Estrada, 2016 p. 14).

Esta perspectiva de investigación representa una ruptura ontológica con los paradigmas científicos tradicionales/occidentales, reconociendo a la Tierra no como recurso a explotar sino como entidad viviente y pedagógica, lo que constituye una base epistemológica radicalmente diferente y necesaria para nuestros tiempos de crisis ambiental. En ese sentido, para esta investigación se adopta la metáfora no solo porque constituye una opción metodológica diferente, sino, porque reivindica a las comunidades su lugar como generadoras legítimas de conocimiento.

1.3. El territorio problematizado

Hoy, Santiago de Cali, capital del Valle del Cauca, es reconocida como un distrito especial para el deporte, la cultura, el turismo y el sector empresarial y de servicio. A nivel internacional, se le conoce con los apelativos de *La sucursal del cielo* o *La capital de la salsa*. Buenaventura, principal puerto del país, es reconocido por sus playas, su mar y avistamiento de ballenas; también por sus bosques, su riqueza cultural, y las infortunadas historias de injusticia social, violencia y dolor. Su nombre completo es distrito especial, industrial, portuario, biodiverso y ecoturístico de Buenaventura. Todo lo contrario, a lo que ocurre con un municipio ubicado geográficamente en medio de ellas y es paso obligatorio para comunicar por tierra y por aire a ambas ciudades. Un municipio que persiste casi que en silencio: Dagua, lugar donde nació, crecí, estudié y del que emigré para realizar estudios técnicos y universitarios. A donde volví y hoy soy docente en el corregimiento de San Bernardo, lugar donde surge esta investigación.

Figura 2 Ubicación territorial de Dagua



Nota 2. El Valle del Cauca en Colombia, Dagua en el Valle del Cauca y San Bernardo en Dagua. Elaborado por: Johana Garzón Ing.

Dagua llamado *Papagayeros* en siglos anteriores, está incrustado en el centro sur de la cordillera occidental; cadena montañosa, que a esa latitud la enmarca al oeste con el mar Pacífico y al este el río Cauca. Dagua crece lenta entre montañas, bosques, aves, ríos, cultivos y una población flotante de personas que se han ido para volver o que han llegado para permanecer o que llegan y se van. Sus montañas fueron surcadas por el ferrocarril, y por ríos que desembocan en el

pacífico. Dagua, nacida de caminos que fueron transitados tanto por pies descalzos en la época de la colonia, en la actualidad la recorren carros blindados y tractomulas cargadas desde el puerto.

Dagua fue fundada el 20 de julio del año 1909, por los señores Adán Cordobés Córdoba y Espíritu Santo de Potes. (...) Los primeros datos que se encuentran, afirman que existía un asentamiento indígena a cargo del Capitán Alonso Fuenmayor el cual había sido designado por el mismo Sebastián de Belalcázar fundador de Cali, en este asentamiento fue denominado Pueblo de indios de Papagayeros, estos indígenas a su vez eran cargueros de las mercaderías que se transportaban del puerto hasta la ciudad en el siglo XVI. (Alcaldía municipal de Dagua, 2020, p17)

El municipio de Dagua limita con los municipios de Cali, Buenaventura, Calima El Darién, Restrepo y La Cumbre. De acuerdo con el plan de desarrollo municipal 2020-2023, Dagua es el tercer municipio con más extensión territorial en el Valle del Cauca, el 99.3% del territorio es rural y concentra el 77.5% de la población (2020). El municipio, está conformado por 54 corregimientos con 204 veredas. El corregimiento de San Bernardo se compone de diez veredas: BenHur, El Diviso, El Jordán, El Jordancito, El Triunfo, La Tigra, Loma Alta, San Luis, San Miguel y Tocotá. Alcaldía del Municipio de Dagua, (2001).

Con respecto a la educación básica, se ubican 75 establecimientos educativos oficiales en todo el territorio, de los cuales, 65 se encuentran en la ruralidad (2020). Siete de esos establecimientos educativos rurales pertenecen a la Institución Educativa Cristóbal Colón, seis sedes de primaria y la sede principal de secundaria que se ubica en la vereda Tocotá.

Los datos anteriores corresponden a la historia oficial que se narra sobre Dagua, sin embargo, poco está escrito y documentado. Chimamanda Ngozi (Fundación Ideas para la paz, 2016) en la presentación TED¹ sobre su libro *El peligro de la historia única* dice que “el problema con los estereotipos no es que sean falsos, sino que son incompletos, hacen de una sola historia la

¹ TED. Technology, Entertainment, Design - Ideas worth spreading. Canal audiovisual de la plataforma ‘youtube’ para difusión de conferencias que definen como *ideas dignas de difundir*. Minuto 13, segundo 10. Video resubido en Fundación Ideas para la Paz. (19 de marzo de 2016). Chimamanda Adichie: *El peligro de la Historia Única – español* [Archivo de video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=sYItZ3bTosU>

única historia” (Fundación Ideas para la Paz, 2009, 13m10s). Dagua está entre dos grandes ciudades que cuentan con una reconocida tradición literaria e histórica. Mientras tanto, la historia que se conoce de Dagua está incompleta, en más de cien años de historia (oficial), solo dos obras han sido escritas evocando a Dagua de inicio a fin, plasmando otras historias como lo evoca Chimamanda. La primera es *Monografía y semblanzas de Dagua*, escrita por el profesor Guillermo Becerra Collazos, quien recoge a través de la base narrativa y testimonial las memorias del municipio; la primera versión surgió entre los años ’70s y ’80s, la cuarta y última versión fue publicada en el año 2005, es una obra popular y ha sido fuente principal de consulta histórica sobre Dagua en colegios y comunidad en general. La segunda obra es *Orígenes del municipio de Dagua*, de Ana Beiba Martínez Capote, primera historiadora en realizar una recopilación documental, analítica y rigurosa como trabajo académico y publicación editorial sobre los orígenes del municipio, recopilación importantísima, que poco se conoce entre los habitantes.

Rastreando ligeramente el origen del municipio, es sabido que la fecha admitida de fundación es el 20 de julio de 1909, esto desconoce las dinámicas poblacionales que existieron en el territorio antes de esa fecha, las cuales, como consecuencia se han documentado poco. Muchos de esos registros se encuentran dispersos en archivos que se conservan en Cali, Popayán y Bogotá. Hasta el momento solo la historiadora Martínez Capote (2005) ha investigado y registrado, por ejemplo, que el terreno montañoso y agreste dificultaba incluso el paso de caballos para transportar mercancías desde Buenaventura a Cali, por lo que los indígenas por sus características dóciles y bondadosas se convirtieron en el medio de transporte de los españoles, a los cuales llamaron indios acémilas o cargueros (p. 53). No se tiene claro la procedencia ni las costumbres de los asentamientos indígenas ubicados en la región montañosa del Dagua debido a la escasez de fuentes y vestigios. La historiadora expone una de las razones por la baja demográfica de los nativos de este territorio:

La distancia de Cali a Buenaventura unos autores la calculan en 25 leguas y otros en 32, las cuales los indígenas recorrían en 12 días. Esta labor prácticamente los extinguió. A la llegada de los españoles habían alrededor de 8000 indígenas en esa región y treinta años más tarde quedaban aproximadamente 800. (Martínez, 2005, p. 54)

En el año 2022, después que las comunidades indígenas del Cauca derribaran el monumento de Sebastián de Belalcázar durante el *estallido social* la alcaldía de Santiago de Cali instaló en el mismo lugar una placa honrando a los pueblos indígenas, entre lo que mencionan a los pueblos indígenas y caciques extinguidos durante la colonización, resalto espacialmente el nombre de Dagua, porque es la historia aún no contada.

[...] resistieron y murieron con honor defendiendo su territorio y su cultura de la violenta conquista española que los despojó de riquezas y poder e impuso su cultura occidental. Entre otros fueron: Timba, Guales Xamundí, Bichicama, Amayme, Vixes, Mulahaló, Cachibí, Ambichinte, Bitaco, **Dagua**, Yumbo, Lile, Huacache, Bolo, Pance, Palo y el cacique Petecuy. (Alcaldía de Santiago de Cali, 2022)

Aún hay mucho por descubrir y por narrar sobre Dagua. Afortunadamente existen nuevos trabajos y sentires como el del escritor Saúl Antonio Munévar Martínez, quien en el año 2020 fundó el proyecto editorial *Tren de Papagayos*, revista donde se abordan temáticas literarias alrededor del municipio de Dagua, que también viene desarrollando *El Escuchatorio*, proyecto narrativo que busca rescatar la memoria histórica del municipio a través de las voces de sus habitantes; coautor de *Literatura, Fotografía y Conflicto armado de Dagua* publicado en el 2024 junto a la novela *Yo era el camino y marchaba hacia el viaje*, primera novela fundacional escrita desde las entrañas del municipio.

Dagua debe su consolidación como municipio a una necesidad transicional de comunicar a Cali y al resto del país con el mar Pacífico; a esta necesidad, desde la colonia, se registra uno de los primeros caminos coloniales usados por indígenas y viajeros desde Juntas de Dagua (hoy Cisneros) remontando la cordillera y llegando al norte de Cali para continuar hacia Yumbo o Vijes. Desde Cisneros hasta la desembocadura del río Dagua los bogas del río transportaban mercancías y pasajeros. (Munévar, 2021)

Si recién se está conociendo la historia del origen de Dagua que es extensa en territorio y con centros poblados dispersos, aún se desconoce la historia del corregimiento San Bernardo por lo que no se abordará en esta investigación, sin embargo, Martínez (2005) menciona a Tocotá en

su obra relacionándolo con una ruta “lo que hoy es la vereda Tocotá también disminuyó su importancia con el trazado del ferrocarril por Cresta de Gallo, y se quedó allí como suspendido en el tiempo” (p. 115). Así queda comprobada la importancia histórica nacional de Dagua como camino, por sus vías, por su río y el ferrocarril que lo atraviesa.

A pesar del vacío histórico sobre San Bernardo, este tiene gran importancia para la vida del municipio, porque desde allí nace el río Dagua, el corregimiento limita por el suroccidente con la zona montañosa de Cali, específicamente con el Parque Nacional Natural Farallones de Cali y por el oriente con el Bosque de San Antonio, un bosque de niebla compartido por cuatro municipios, Cali, Yumbo, La Cumbre y Dagua. Esta ubicación estratégica le permite albergar una vegetación densa y diversa, aves y reptiles, fauna silvestre y corrientes de agua.

El territorio sentido

En las primeras clases de *Proyecto de Trabajo de Investigación* del segundo semestre, la profesora Maribel Restrepo me invitó a realizar un *ejercicio hacia adentro*, lo que significaba pensar el territorio desde mi sentir, no desde la narración de otros, sino, como yo lo vivía y lo sentía. Decidí entonces configurar el relato como un viaje de esos tantos que se han hecho desde Cali hasta Buenaventura, pero sabiendo que el territorio que se atraviesa no es una simple vía, tiene vida y tiene historias, resultando en el siguiente escrito:

Viajar a la urbe que se visita constantemente para encontrar lo que no se encuentra en las montañas, es atravesar el camino, siempre de ida y de regreso. Porque se busca regresar al hogar cada vez que se deja, como si la montaña, al extrañar su presencia, llamara a quien nació en ella. Atravesar el camino, es atravesar muchos otros caminos. Estar en la ciudad es recorrer caminos de agitación pisados por cientos de vehículos y edificios que absorben y aceleran, salir de la ciudad es encontrarse con los caminos del bosque, del agua y del viento.

Los hogares de las afueras de la ciudad, en el sector denominado la Portada al mar y Terrón colorado, están al lado del camino, algunas viviendas incrustadas en los cerros sobre estructuras

que desafían el entendimiento están en la periferia y respiran la montaña, pero muchas de las personas que viven en ellas tienen sueños de ciudad, no sueños de bosque. Seguir el camino es encontrarse con el abismo de la montaña que se atraviesa por carretera casi desde la cima, va quedando atrás el clima cálido de la ciudad con su paisaje, se avanza sobre curvas por un bosque hasta sentir el frío de la neblina que cae de arriba como una sábana blanca agitada que cubre la montaña, abrigando todo lo que allí se alberga, a veces la neblina es tan espesa que no se puede ver el camino y entonces se transita más lento, con más cuidado, dejando respirar lento los aires de 1800-1900 metros sobre el nivel del mar. Esta parte del camino se conoce como Kilómetro 18, perteneciente al corregimiento de San Bernardo o, tal vez, es un propio corregimiento, no se sabe, porque aquí se unen Cali y Dagua entonces pertenece un pedacito para allá y otro para acá. Allí todos los días llegan personas de la ciudad en busca del aire frío y de aguapanela caliente con queso que les venden las personas de estas alturas, los ciclistas se desafían loma arriba y se ha convertido en un lugar turístico porque los abriga la montaña. Siguiendo el camino, aparecen entradas a otros lugares de la montaña, vías veredales que conducen montaña adentro por un lado y por otro, unas que suben, otras que bajan. A la orilla del camino se ofrecen alimentos, flores, postres, leche, huevos, frutas no solo para los que recorren el camino, sino para las gentes que por allí viven. Estas tierras verdes, con climas frescos, aguas claras y campos fértiles, son atractivas para instalar fincas de recreo, condominios y hoteles de descanso, así se han levantado estructuras con diseños modernos y llamativos que ocupan tierras que antes fueron bosque o siembras, ahora propiedad de quienes pueden pagar por ellas, pero cuidadas por quienes siempre han habitado la montaña.

Los muros verdes de bosque que encierran el camino, abrazando de oxígeno a quien lo transita se van transformando muy pronto a paisajes despejados que a lo lejos dejan ver el perfil de la cordillera, las casas y las granjas de los que habitan la montaña lejana. Los bordes de carretera que atrás eran solo verdes van incluyendo ahora colores rojizos por la tierra anaranjada o amarilla del lugar, como alegoría a la piña, fruta de mayor producción en Dagua. Montañas de menor altura y distinta vegetación ahora se instalan entre cultivos principalmente de piña, también viviendas y potreros. Vuelve a sentirse calorcito y empiezan a verse locales tradicionales de venta de piña. Es tan importante la piña para el municipio que ahora ha constituido parte de su identidad, la fiesta del pueblo se llama *Feria de la piña*. Para este evento, que anteriormente se celebraba cada año, los agricultores preparaban sus cosechas para colgar piñas, adornar las calles, los locales de venta

o para convertirlas en vino, en torta, en helado, en granizado, en rodajas o en trozos para comerlo solo o con sal y limón hasta que la lengua ardiera. En el marco del evento se celebraba el reinado y; se coronaba a la reina de la piña, quien debía demostrar gran sensibilidad por los procesos agrícolas y sociales. Hace muy poco se instaló frente al parque de la alcaldía una piña de varios metros de altura como homenaje. La carretera atraviesa la cabecera municipal de extremo a extremo y se vuelve una calle más, con alta actividad comercial y múltiples dinámicas sociales, bares, gasolineras, canchas, restaurantes. En perspectiva, puede observarse cómo las montañas acunan el pueblo, y se vuelven identidad, la montaña de las tres cruces posible idea de un sacerdote, y la montaña con la grieta por maldición de otro sacerdote, pero que realmente obedece a una falla geológica.

Pasar la cabecera y seguir el camino es dirigirse por el cañón del río, en este trayecto, la carretera se encuentra con el río Dagua que nace en los Farallones, desde allí siguen la misma ruta. Las montañas que atrás eran rojizas ahora son grises y rocosas, casi sin vegetación, el viento fuerte que viene del océano Pacífico las desmorona. Cada tanto caen rocas pequeñas, pequeñas o grandes desde lo alto de la montaña, aunque eso supone la formación de nuevos suelos, es motivo de peligro y de desastre para quienes habitan la orilla del camino y para quienes lo transitan. Todo este encuentro de particularidades permite la existencia de fauna y flora especial, el crecimiento de cactus y vegetación propia, única, dando surgimiento a una porción de bosque subxerofítico (CVC, 2023); se define así, entre otras características, por la escasez de agua, sin embargo, no llega a ser completamente árido ni completamente desértico albergando vegetación; una belleza extraña y hermosa de la naturaleza, este punto se llama Atuncela, limita con Loboguerrero, y es punto clave para el cruce de mercancía desde y hacia el puerto. También, es donde la cadena montañosa occidental va predominando, abriéndole paso entre sus faldas al río. Aquí se celebran las fiestas del viento, es un lugar climáticamente seco, pero lleno de vida.

Seguir el camino es seguir al lado del río, un camino paralelo, es encontrarse con obras semiconclusas que ensancharon la vía para que transitaran sin obstáculos hacia las grandes ciudades todas las cosas que llegan por el mar Pacífico, la montaña se cruza por túneles, como obligando el paso. Al otro lado del río están los vestigios del ferrocarril porque el tren dejó de pasar hace muchos años. A esta altura por El Naranjo y Cisneros el paisaje vuelve a ser verde, pero ya

no verde de niebla, sino verde tropical, verde húmedo, a orillas de la carretera se asientan en mayor proporción comunidades afro a lado y lado, quienes viven en casas con río en el patio y muchas veces las convierten en balnearios o centros de recreación. Los ríos se fusionan con la vegetación y las palmas altas del majestuoso bosque tropical y las lluvias son constantes, las personas de esa parte del camino hacen todo tipo de cocadas y bebidas de coco, preparan licores tradicionales con nombres llenos de tradición, *viche*, *tomaseca*, *curao*, *pipilongo*, *arrechón* entre otros. El pescado y la comida de mar son protagonista en sus platos. El espíritu de las personas del pacífico es alegre, festivo, resiliente y trabajador como contrarrestando todo lo que se les ha negado, están rodeados de agua, pero sin acueducto ni saneamiento básico. Sacan el oro que lleva el río, como premio por habitar esa región tan hermosa, sin embargo, muchas veces eso contamina las aguas del río. En el trayecto, al río Dagua se le unen más y más ríos cristalinos, como el Bitaco, el Pepitas y el san Cipriano, formando uno solo que históricamente fue navegable, se ensancha y profundiza para luego unirse con las saladas aguas del océano pacífico, cediendo paso a muchas historias de agua. En Buenaventura la alegría se siente en la brisa del malecón, en las sonrisas de las personas, en los saltos de los niños del muro al mar cuando sube la marea, en la música que siempre se escucha en cada rincón, en el sol ocultándose detrás del agua. Aunque la violencia y la desigualdad se han instalado en esta zona costera, la cultura, la alegría, el canto y la danza son su medicina de escape.

En retrospectiva, antes de ese mar y de la montaña verde tropical, está Dagua. A Dagua lo habitan indígenas, en resguardos; afros que habitaron Buenaventura y ahora habitan sus montañas; mestizos, foráneos y personas de diversos orígenes, como del sur del país (Cauca y Nariño). Habito Dagua, territorio rural, territorio de diversos bosques y de aguas que son nuestra mayor riqueza.

Las actividades agrícolas y ganaderas sostienen a sus habitantes en un gran porcentaje y ahora me encuentro allí en uno de sus corregimientos habitando las aulas con estudiantes del campo que no desean habitarlo, ni sentirlo, ni sembrarlo, dejan las montañas buscando otras oportunidades, como lo hizo mi familia en algún momento. Como hija de abuelos campesinos que salieron de sus territorios en busca de otras oportunidades, he sentido el llamado amoroso de la tierra para que desde mi papel como maestra recorriendo los caminos veredales todos los días, reconcilie mi vínculo roto con la montaña y trabaje para retornar al consciente colectivo el valor

del campo como el bien más importante del territorio, el amor por la tierra a través de un despertar de conciencia de nuestras raíces, de volver al origen.

Desde mi historia de vientre

No estudié licenciatura, me gradué en Palmira como Ingeniera Agrícola de la Universidad Nacional de Colombia, lo que me ha permitido pertenecer desde el componente técnico a instituciones educativas rurales con especialidad agropecuaria, agrícola o agroindustrial. Se me ha dado natural el ejercicio de enseñanza-aprendizaje desde que estaba en la escuela y convertía la sala de la casa en una especie de consultoría de tareas para vecinos y primos con los libros que mis padres nos facilitaban, esta vocación también la evidencié cuando, en mi primer trabajo profesional como asistente de cultivos de aguacate *Hass* para exportación en el oriente antioqueño, me dedicaba más al diálogo con los campesinos/productores, a explicarles sobre problemas fitosanitarios y las características de sus cultivos que a mi tarea comercial.

En la labor docente sentí desde muy temprano la necesidad de iniciar estudios desde el enfoque pedagógico. Es así como llego a la facultad de educación de la Universidad de Antioquia. Casi que por intuición escogí el grupo de investigación Diverser, Pedagogía y Diversidad Cultural que acompaña a la línea de Madre Tierra. No lo supe desde el principio, pero pertenecer a la apuesta Madre Tierra agrietó la intencionalidad que tuve al hacer un posgrado, no porque me arrepintiera de hacerlo, sino porque no fue nada de lo que esperaba y a la vez, ha sido todo lo que tiene sentido en la educación y en la vida, me confrontó con la realidad ontológica dualista que por años he recibido y transmitido, fisuró la mirada eurocéntrica y capitalista que se nos ha impuesto y que ahora estoy resignificando y transitando. El programa me invitó a mirar a mí y a mi historia de vida, antes de generar una propuesta de cambio para otros. Me invitó a sentir el territorio que camino y a encontrarle un sentido profundo a mi relación con la Madre Tierra para así tejer cambios en los procesos educativos. Nunca sospeché desde el pregrado algo así, hoy hago parte de este caminar otro. La pedagogía de la Madre Tierra invita a pensar en relación con la madre común, la que nos posibilita la vida, la tierra, enraizando comprensiones tal vez perdidas, brindando la posibilidad de volver a sí mismo para poder ser con el otro.

Pensar en mi historia de vientres es pensar en el origen, en los hechos y los pensamientos que dieron vida a mi vida, esta es una cosmovisión de las comunidades indígenas que le da a cada persona el sentido de vivir, de ser parte y de tener propósito. En principio, no me fue comprensible la idea de pensar primero en mis orígenes para luego sustentar y presentar una propuesta de investigación y aunque no fue fácil, cada vez se hizo más coherente y comprensible el propósito de *sentipensar*², porque es necesario conocer, sentir y vivir mi cuerpo como primer territorio de cambio para luego asumir un territorio como generador de cambio y resistencia. Es vital conocer las realidades y las dinámicas socio territoriales, culturales, ambientales y políticas que viven las comunidades para permitirse sentir y vivir las propias realidades como realidades vivas, realidades que necesitan ser descolonizadas para adentrarse en los saberes enraizados en lo propio y lo vivencial, para invitar a una transformación social que identifique, cuestione las relaciones de dominación y las estructuras de poder, abriendo camino a las transformaciones con sentido y conciencia. ¿Qué es lo que habita en mí que me genera interés investigativo sobre vidas arraigadas o desarraigadas al territorio?

Todo este pensar en mis orígenes me motivó a dar un recorrido por mis raíces, entablando diálogos con mi madre, mi abuela y mi padre lo que me permite enunciar que me identifico como mujer *afrocolombiana* por las raíces paternas y también una mujer *agrodescendiente*.

Agrodescendiente. Soy nieta de las montañas de El Piñal, esas tierras que una vez habitó una familia de campesinos, agricultores, recolectores de café, sembradores de maíz, que vivieron el asedio de la Violencia bipartidista que varias noches les obligó a dormir en el cafetal para librarse de persecuciones. Su hogar fue el campo, sembraron sus raíces en la tierra con las historias de las cosechas, del café tostao, del baile, de los festivales, de los viajes ocasionales al pueblo en caballo y de los encuentros en el río para lavar ropa en los tanques. Soy nieta de esos campesinos que migraron de las montañas en busca de mejor vida para su familia. Aunque no habité físicamente la montaña, la habité por medio de la palabra de mis abuelos y de las cortas visitas en la infancia hechas a familiares que quedaron en sus fincas. Esas memorias campesinas hoy mi abuela las revive a menudo, cuando mira afuera de su casa en el pueblo hacia la montaña que dejó hace muchos

² Concepto que Orlando Fals Borda descubrió en diálogo con pescadores que refiere a actuar con el corazón empleando la cabeza. *Integrar lo racional con lo emocional*.

años. En el pueblo, mi abuelo lo enseñaba todo con la palabra, con la mirada y haciendo. “Así se pela un plátano”, nos decía, “coja el cuchillo así por este lado” nos explicaba, “el maíz se desgrana de esta forma” nos mostraba a todos y era todo un placer verlo afilar el machete con una piedra en el lavadero. Los abuelos nos reunían en la cocina alrededor de las cosechas de maíz. Era todo un ritual. Se preparaba la máquina de moler, las mesas, los recipientes, las hojas de choclo, las amarras, el melao de panela, el queso en tiras para los envueltos, el fogón y la paila para las arepas. Así mismo, después de la cosecha de frijol, una minga para desgranarlo de sus vainas y se competía a ver quién llenaba primero la coca³. Fue así como desde niña aprendí el valor del campo y los alimentos, viendo crecer las siembras en el patio, luego con las preparaciones en la cocina y compartiendo esas comidas con toda la familia y los vecinos.

Mi madre es hija de esas montañas, una mujer que trajo a esta tierra a cinco hijos con mi padre, yo soy la cuarta en nacer. Desde muy temprana edad empezó a trabajar primero en confección, luego en hogares de la ciudad y después encontró su encanto en preparar alimentos, para fiestas, ocasiones especiales, para eventos y ahí encuentra su labor, pero mamá también siembra y mantiene el jardín. El patio que antes cuidaba mi abuelo y que ahora por salud la abuela no puede mantener, lo cuida mi mamá, ella siembra flores, suculentas, orquídeas, anturios, frutales y hortalizas es feliz consintiendo la tierra, visitando viveros, recibiendo plantas como regalos. Ella conoce el ritmo de las fases de la luna que mi abuela le enseñó y dona maticas a quien le interese. También se agrada en el educar, mamá también es catequista, guía cada año a un grupo de niños para hacer su primera comunión, cuenta que cuando llegué a su vida estaba esperando cambios, que mi parto no fue complicado y que nací en el hospital de Dagua. Con esta mujer, mis hermanos y mis abuelos maternos crecí, en esa misma casa permanezco, junto a ella y mi abuela.

Afrodescendiente. Por herencia paterna mi piel es negra y mi cabello crespo, a lo largo de mi vida me han llamado negra, negris, negrita, morocha, chorrillo de humo, ricitos, crespuda, crespa y tal vez algún otro adjetivo que subraya rasgos característicos de la comunidad afrodescendiente, por tanto, siempre me he sentido una mujer negra. De acuerdo con lo que escuchaba, me convencí de que no era tan negra porque mi piel no es tan quemada como otras y que tenía pelo bonito, no el pelo malo y apretado que otras mujeres tenían que alisar o ponerle extensiones. Afortunadamente

³ Recipiente de plástico

al crecer, esos estigmas se resignificaron para mí, obtuve otra información y otra historia, que me sensibilizó tanto que tuve conciencia de lo poco que conocía de mis raíces, que pertenecer y sentirme parte de la comunidad afrodescendiente era mucho más que una comparación de la tonalidad de la piel y la textura del cabello. En mi caso es una realidad dolorosa, porque no conocí a mi abuelo paterno y nunca conviví con mi abuela, no tengo una relación muy cercana con mis tíos ni mis primos. Mis padres se separaron cuando yo tenía 10 años, papá se fue de casa y pareciera que con él la oportunidad de conocer y abrazar mis raíces negras, este ejercicio de pensar en mis raíces me ha ayudado a comprender que de alguna manera como la comunidad negra lucha por una reivindicación histórica, política, educativa y cultural yo debo seguir transitando mi herencia identitaria como mujer negra para nutrir mis raíces y aportar a la transformación de percepciones estigmatizantes y equivocadas, desde mi cuerpo territorio.

Papá se ha dedicado toda la vida a la construcción, la albañilería. Aún con sus 67 años sigue trabajando incansablemente con paredes, ladrillos y tuberías. Desde mi infancia lo recuerdo rodeado de música, sea en LP, en casetes o CD, siempre rodeado de consolas, bafles inmensos y siempre con mucha música. Alquilaba sonido y era DJ en viejotecas o en fiestas, ciertas canciones me evocan recuerdos junto a él y el gusto por la salsa, el guateque, la música en general es gracias a papá. Es un hombre de carácter fuerte y espíritu decidido, quien a pesar de la separación nunca se ha desvinculado de sus hijos y, hoy después de todo este ejercicio se lo agradezco con el corazón.

Indagar mi historia de vientre me permitió reconocermi como nieta de campesinos que, al igual que algunos de mis estudiantes con sus familias, pensaron que salir de sus territorios era la mejor opción para buscar oportunidades de vida digna. También como mujer negra que creció escuchando comentarios estigmatizantes en los que hoy trabaja para resignificar su cuerpo territorio y pretende brindar un aporte para resignificar el estigma de atraso sobre el ser campesino.

Todo lo anterior fue parte de volver al vientre, sintiendo el llamado amoroso de la tierra para que desde mi papel como docente que recorre caminos veredales todos los días de clases, reconcilie mi vínculo roto con la montaña, con mis raíces como mujer negra y trabaje conscientemente desde el tejido de raíces al que pertenezco, desde el amor por la tierra a través de un despertar de conciencia con mis raíces

1.4 Actores sociales involucrados

La identificación y caracterización de los actores sociales involucrados en esta investigación se inspira en lo propuesto por Orlando Fals Borda, quien establece que la participación popular, desde los propios sujetos como protagonistas del proceso investigativo, es fundamental para generar transformaciones auténticas en los territorios, menciona que “es fundamental conocer y apreciar el papel que juega la sabiduría popular, el sentido común y la cultura del pueblo, para obtener y crear conocimientos científicos” (Fals, 2009, p. 277). Esta perspectiva reconoce que el conocimiento se construye colectivamente y que todos los actores territoriales poseen saberes válidos que deben ser integrados en el proceso de investigación.

Investigadora:

Desde mi propia experiencia en la que heredo la migración del campo al pueblo y mi identidad afrodescendiente, pretendo aportar una perspectiva académica, empática, crítica, analítica y de tejido en la investigación. Como plantea Fals Borda en su propuesta de sociología sentipensante, el investigador debe adoptar una postura humilde y transformadora que reconozca los saberes comunitarios y se comprometa con el cambio social desde los territorios

Mi experiencia migratoria heredada constituye una esencia epistémica que permite comprender las tensiones territoriales desde una perspectiva cercana, no meramente académica. Como plantea Sinigüi Ramírez & Estrada Escobar (2015), el investigador es quien “pregunta desde la humildad de que hay algo que no sabe, es quien se pregunta y se dispone a aportar para transformar situaciones y crear nuevas posibilidades para las personas, las familias y las comunidades en sintonía con la Madre Tierra” (p. 15). Me motiva poder aportar a la valoración y preservación de los saberes campesinos tradicionales locales y a mantener y fortalecer los vínculos con la identidad cultural y la tierra desde el sentipensar

Estudiantes:

Los estudiantes representan el núcleo principal de la comunidad educativa, y su participación en el proceso investigativo es protagónica con sus vivencias y percepciones. Los estudiantes que hacen parte de la investigación son jóvenes de décimo y undécimo grado quienes están próximos a culminar su ciclo académico y reciben formación complementaria por parte del SENA, se encuentran entre los 15 y 19 años. En su mayoría, de acuerdo con la clasificación del Sisbén, se encuentran en diferentes niveles de pobreza extrema. Evidenciando una aparente contradicción entre escasez material y riqueza de saberes, cualidades y capacidades, jóvenes navegan entre tradiciones ancestrales y modernidades emergentes. Su compromiso y entusiasmo en el aprendizaje constituyen motores clave para el cambio cultural y educativo.

Familias:

Las familias constituyen el primer círculo de transmisión de saberes campesinos y representan la memoria viva del territorio. Residentes en diversas veredas del corregimiento de San Bernardo, se dedican principalmente a labores de cuidado de fincas, producción agrícola y pecuaria a pequeña escala (bovina, avícola, porcícola), construcción y turismo rural. Su participación es fundamental para crear un entorno educativo que valore y promueva la preservación de saberes ancestrales, implementando prácticas sostenibles en el hogar y fortaleciendo el arraigo territorial de las nuevas generaciones.

Docentes:

La participación comprometida de los docentes es esencial para la implementación efectiva de estrategias educativas que integren saberes agrícolas y agroforestales en el currículo. Su rol se fundamenta en la propuesta de “maestro sentipensante” de la Pedagogía de la Madre Tierra, en la cual, según el Consejo de sabios y sabias (2011), el educador es “quien acompaña para aprender la historia y caminar los sueños”.

Esta perspectiva trasciende la visión técnica del docente como transmisor de contenidos para configurarlo como intelectual orgánico comprometido con la transformación territorial. Su liderazgo en la transmisión de conocimientos y prácticas sostenibles, así como su apoyo en la promoción del arraigo por el territorio entre los estudiantes, pueden fomentar un cambio cultural y educativo y significativo en la institución.

Egresados:

Los egresados constituyen testimonios vivientes del impacto educativo institucional. Su participación permite comprender trayectorias educativas y territoriales para evaluar la pertinencia de los procesos formativos.

Sus experiencias post-educativas permiten identificar rupturas y continuidades entre formación recibida y realidad territorial, aportando elementos cruciales para la resignificación curricular desde una perspectiva longitudinal. Su participación en la investigación ofrece una mirada retrospectiva sobre los efectos de la educación media técnica agropecuaria en la construcción de proyectos de vida territorializados.

Comunidad local:

La participación de la comunidad, incluidos líderes comunitarios, agricultores y representantes de organizaciones locales, es esencial para establecer conexiones significativas entre los procesos educativos de la IE y el territorio. Su participación se sustenta en el reconocimiento de que las comunidades rurales son sujetos de conocimiento, no objetos de estudio.

Como plantea la investigación decolonial, los líderes comunitarios, agricultores y organizaciones locales poseen saberes territorializados que han permitido la pervivencia cultural y la adaptación sostenible al entorno. Su experiencia y liderazgo en la implementación de prácticas sostenibles y en la promoción del arraigo por el territorio pueden influir en el desarrollo de estrategias efectivas que fortalezcan la identidad cultural y promuevan la sostenibilidad ambiental en la región.

Esta perspectiva permite a las comunidades locales ser reconocidas como diseñadoras de alternativas al desarrollo desde sus propias cosmologías y prácticas territoriales

Ecología de saberes:

La articulación de estos actores configura lo que Santos (2009) denomina “ecología de saberes”: un diálogo horizontal entre diferentes formas de conocimiento que reconoce la incompletitud de todos los saberes y la necesidad de construir conocimiento colectivamente. Esta fundamentación teórica valida la metodología participativa propuesta, en la que cada actor aporta desde su especificidad experiencial y epistémica a la construcción de alternativas educativas que fortalezcan el arraigo territorial y la valoración de saberes campesinos locales.

Reconocer esta diversidad de actores responde a la necesidad de un proceso investigativo que trasciendan la extracción académica para configurarse como espacios de construcción colectiva de conocimiento, en la que la investigación se convierte en una herramienta de fortalecimiento comunitario y transformación educativa territorial.

1.5 Antecedentes investigativos

Buscando ampliar la comprensión sobre lo que implica resignificar la educación en territorios rurales, las problemáticas de la escuela; de las comunidades, el desarraigo, las tradiciones, el campesinado, los saberes tradicionales perdidos o conservados y estrategias pedagógicas que permitan tejer relaciones para que la educación sea pertinente a las realidades de la ruralidad, encontré procesos y personas que al respecto, han abierto caminos metodológicos y marcado pautas conceptuales importantes con sus planteamientos e investigaciones que reconozco, agradezco y las cuales presento a continuación.

1.5.1. La pedagogía de la Madre Tierra como marco epistémico

El punto de partida es el *Documento Maestro del programa Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra*, que a su vez es la ruta para posgrados de la misma línea. Esta propuesta política y pedagógica de formación que se tejía años atrás queda consolidada en el 2018 a través del documento en mención. Surge de las necesidades planteadas por las comunidades y organizaciones indígenas junto al Grupo de Investigación Diverser de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia (Universidad de Antioquia, 2018). Se convierte en base para la presente investigación ya que propone otra forma de pensar la educación poniendo La Madre Tierra en el centro,

reconociendo que las formas extractivistas y consumistas que hoy rigen el planeta deben cambiar a otras más sostenibles, sensibles y equitativas, permitiendo hacer rupturas al pensamiento hegemónico desde lo educativo, por lo que plantea “formar maestras y maestros que protejan y sanen la tierra desde propuestas educativas alternativas” (p.12). buscando a su vez visibilizar, preservar y resignificar prácticas y saberes indígenas, afrodescendientes, campesinos y comunitarios que han sido estigmatizados e invisibilizados.

Para la investigación que se piensa desde la escuela en zona rural, montañosa y campesina esta propuesta académica es fundamental porque parte de “la necesidad de ver la tierra, no sólo en términos económicos, es decir, de producción, sino como un ser que provee la vida en todos los aspectos de la existencia familiar y colectiva” (p.27), definiendo así que las dinámicas comunitarias y la relación con el territorio son el eje principal en la ruta investigativa para pensarse una educación otra, una resignificación.

1.5.2. Metodologías decoloniales y resignificación identitaria

En el año 2017 en la misma Universidad de Antioquia y desde la corporación CEAM ya se analizaba el papel de la educación en torno al desarrollo rural y el buen vivir con el enfoque de la Pedagogía de la Madre Tierra, en la investigación de Maestría *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* de (Pineda & Suaza, 2017) las autoras se preguntaron ¿cuáles deberían ser los componentes y los elementos necesarios para re-crear un programa de educación en el contexto rural del oriente antioqueño que sea pertinente, transformador y que promueva la revitalización identitaria y el arraigo territorial? (p. 4). Siendo parte de una organización que había implementado algunas estrategias educativas en la ruralidad, encontraron en el Diálogo de Saberes, la Etnografía, la Investigación Acción y la Sistematización de Experiencias el conjunto de métodos para explorar posibles respuestas. Entre lo que hallaron como nuevos caminos por tejer se encuentra que

En lo educativo es menester seguir abordando el trabajo con una mirada decolonial e intercultural, construyendo con la gente, a partir de sus saberes. Para poder generar un

proceso formativo en el cual se le da la voz al otro, en el cual todos seamos escuchados; se debe partir de un reconocimiento por ese sujeto que está hablando, quién es, cuál es su historia, por qué se nombra de esa manera, que implica llamarse así. (Pineda & Suaza, 2017 p. 222)

Terminan planteando un esquema de preguntas orientadoras para la reflexión en los momentos formativos, que pueden ser muy importantes y útiles en mi trabajo de campo, por ejemplo “¿Quiénes eran y cómo vivían nuestros ancestros?” (p.230), las autoras definen preguntas en siete dimensiones, sus ejes de formación y la teoría o la praxis. Las dimensiones son: Histórica y cultural, espiritual, social, ecológica, productiva, territorial y política.

1.5.3. Saberes campesinos y construcción identitaria territorial

En una valiosísima investigación ocurrida en tiempos de pandemia la docente (Caicedo, 2022) desarrolla el trabajo denominado *Relatos de huerta: ¿un lugar para la construcción de saberes e identidad campesina?* Ella manifiesta cómo la ruralidad del municipio de Abejorral llegó a su encuentro y marcó su vida como maestra “Fue la presencia de la comunidad educativa y su voz alrededor de las huertas, las que me plantearon la inquietud por las identidades y saberes propios de las familias campesinas y por su legado” (p. 14). A raíz del proyecto de huertas escolares y reconociendo algunas problemáticas de las familias campesinas ella se pregunta si ¿las huertas son un lugar para el cuidado de la tierra, para los saberes, para la identidad campesina? Si la escuela desde su cotidianidad ¿ofrece a los niños un espacio para que narren, troven, canten y hablen desde lo que viven y desde lo que saben? ¿Las huertas (escolares y familiares) permiten rescatar, aplicar y compartir los saberes, valores y tradiciones campesinas para que no sean invisibilizados? (p.23) Su búsqueda le permitió visitar cinco familias y recoger sus voces, relatos, saberes y sentires sobre el campo a través de Investigación Narrativa y de la Cartografía. Ella manifiesta

Los niños y jóvenes saben lo difícil de los procesos de siembra y comercialización de los cultivos de papa, de tomate, saben lo que preocupa a sus padres, como a las demás familias campesinas, las dificultades en el pago justo de sus productos y proponen abiertamente los caminos y soluciones, los niños y jóvenes construyen sus propios sentidos y su proyecto de

vida en relación con el campo, porque lo sienten suyo y así lo expresan, porque lo miran con esperanza, por que construyen sus sueños desde él. (Caicedo S., 2022 p.103)

Aquí, Caicedo reflexiona sobre los jóvenes y niños que son conscientes de la economía local, de los procesos, las ventajas y desventajas de habitar el campo. Por lo tanto, una educación rural no puede estar desligada de este panorama, como lo expone más adelante la autora:

Una Educación Rural que escucha, atesora y promueve la herencia cultural, la cosmovisión y sabiduría que se ha preservado en la memoria y la vivencia de los mayores, y que los niños y jóvenes desde sus vivencias, sus reflexiones, su caminar lo van recibiendo, es llamado imperante a la escuela, a la enseñanza y las maestras y maestros rurales a asumir el compromiso de que los saberes campesinos sean preservados y promovidos, como también le reclaman que como educación rural reconozca las realidades, las problemáticas y las necesidades de sus comunidades, que no se enajene, ni las ignore, como tampoco las acreciente, trayendo consigo prácticas que sigan perpetuando las lógicas colonialistas y capitalistas, sino que por el contrario las asuma como posibilidad no solo de solución, sino de realización de las esperanzas y de los anhelos de quienes siempre han amado y defendido el campo: ¡nuestros campesinos! (Caicedo S., 2022 p.103)

El trabajo de Caicedo implicó la voz de las familias, desde donde se reconocen y se resignifican propuestas educativas enfocadas en el amor por el territorio y el ser campesinos. Su metodología y hallazgos fueron significativos para mi investigación.

Gaviria (2014) en su investigación *Educación Rural y saberes campesinos en Tierradentro Cauca Estudio del proceso organizativo de la Asociación Campesina de Inzá Tierradentro (ACIT). 2004 a 2012*. proporciona una visión general y líneas de base que pueden servir como guía para la implementación de la propuesta educativa rural que aprovechen las prácticas sociales campesinas como base para el diseño de una pedagogía adaptada a las necesidades y realidades del entorno rural. En la investigación el autor realiza un análisis crítico y sentido de cómo los habitantes rurales han sido posicionados como meros ocupantes paisajísticos de su propio entorno educativo y no

como actores activos y propositivos, proporcionando una base sólida para una reflexión profunda sobre las dinámicas de poder y conocimiento que operan en el contexto rural.

1.5.4. Educaciones otras y procesos organizativos

En la investigación de posgrado *Educación rural: Un aporte a la comprensión del sentido de las educaciones “otras” en el ámbito rural desde una mirada crítico vivencial*. Moreno (2019), con su visión como Ingeniera Agropecuaria analiza la educación rural desde una valiosa perspectiva centrada en las experiencias y vivencias personales y de la organización campesina Asofamilias. La autora se pregunta lo siguiente:

¿Cómo contribuyen las experiencias de vida de campesinas y campesinos de Asofamilias 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 críticas acerca de la educación en el ámbito rural tengo como investigadora desde la experiencia propia? ¿De qué modo la experiencia organizativa de campesinas y campesinos de Asofamilias del municipio de Támesis, contribuye a una propuesta de educación “otra”? (Moreno, 2019, p. 16)

El desarrollo metodológico que Moreno plantea desde lo narrativo, lo biográfico narrativo, la entrevista, el diálogo de saberes, la colcha de retazos y la cartografía del territorio, enriquecen significativamente la comprensión de las complejidades y los desafíos del contexto rural en el que realizo la investigación. La autora aborda la educación rural desde una perspectiva que va más allá de la educación formal institucionalizada y es un gran aporte, ya que permite explorar las diversas formas de educación que se desarrollan en el ámbito rural y que son impulsadas por los propios procesos sociales y organizativos. Rescato finalmente una de sus conclusiones.

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. (Moreno, 2019, p. 109)

Moreno significa que las investigaciones que pretenden aportar a cambios de paradigmas, es este caso educativas, deben construirse desde lo comunitario.

La investigación de posgrado del ingeniero agroindustrial Ramos Osuna (2015) titulada *Saberes campesinos locales para la interdisciplinariedad educativa rural surgió* en la Institución Educativa Naranjal de Quimbaya, Quindío. El autor se preguntó por las dinámicas urbanas que impactan el sentir de los jóvenes rurales e identificó como aporte fundamental desde lo educativo a esa problemática identitaria, que el ajuste del currículo institucional de la escuela rural no está adaptado al contexto del campo y se replica indistintamente lo impartido en la urbanidad. Ramos (2015) afirma:

Se requiere un currículo validado por sus actores hacia la transformación de lo rural y donde los saberes campesinos sean potentes, activos y dinámicos en la comunidad educativa mediante el diálogo de saberes y la tradición oral porque en estos momentos para el joven estudiante rural es más importante un artefacto tecnológico como la tableta o el celular que las historias de vida de sus familias, los relatos, los cuentos, los mitos y leyendas rurales que van acompañados de la idiosincrasia, las costumbres y tradiciones agropecuarias. (p . 169).

Lo que constituye un precedente investigativo importante para el presente trabajo, particularmente, porque el autor abordó procesos de integración de saberes campesinos en educación rural y articula territorio, identidad y currículo. Sus hallazgos ofrecen una comprensión sobre cómo los saberes territoriales pueden transformarse en propuestas pedagógicas concretas que fortalezcan la identidad de los jóvenes con la ruralidad, proporcionando una referencia en el proceso de construcción de identidad campesina en jóvenes rurales, a través de la escuela.

Ramos Osuna (2015) afirma que “la suma de voces transforma el currículo, lo que lo hace potente porque la comunidad está implícita en el currículo participativo y empoderado” (p. 190).

Mostrando cómo la participación comunitaria debe ser importante en las propuestas de cambio pedagógico. Sobre los docentes, concluye que “deben ser personas de cambio que amen la naturaleza y sientan su labor por gusto y pasión y no por acciones obligadas y netamente economicistas” (p.193) y aclara “la interdisciplinariedad no tiene aplicabilidad sin el ejercicio docente” (p. 194) un aporte de mucha importancia ya que vislumbra los actores y la pertinencia de una propuesta integradora y planteó la necesidad de que los docentes se dejaran permear por los “ejes temáticos agropecuarios” (p.190).

1.5.5. Otras investigaciones relacionadas

La investigación de posgrado *“Al calor de un chocolate”: estado del arte e hipótesis interpretativas sobre las luchas por el reconocimiento político del campesinado y su relación con la defensa del territorio en Colombia, 1990- 2020.* realizada por Zapata (2022) desde el objetivo de conocimiento político del campesinado y defensa del territorio, permite vislumbrar los desafíos y las adversidades que enfrenta el campesinado en un contexto de violencia, desplazamiento y despojo, comprender la complejidad de las luchas sociales en Colombia y contribuir a la valoración y el reconocimiento de las comunidades rurales en un escenario político y económico cada vez más globalizado.

Sylvia Contreras Salinas (2012) en su trabajo *Saber campesino: otra forma de experimentar la escuela rural* logra demostrar que el problema del desarraigo juvenil rural no se resuelve modificando la educación rural para que se parezca más a la urbana, sino replanteando la educación desde los saberes, necesidades y proyectos de vida de las propias comunidades rurales. Desde Chile, otra latitud latinoamericana que vislumbra una crisis latinoamericana en la educación rural propone una "educación para la vida" (p. 1) basada en crianza, intergeneracionalidad y saber situado, ofreciendo un paradigma alternativo que puede, fortalecer identidades territoriales sin aislar a los jóvenes del mundo global y crear proyectos de vida que no requieran abandonar el territorio, demuestra que los saberes campesinos son epistemologías vivas capaces de aportar alternativas críticas a la crisis civilizatoria contemporánea, incluyendo soluciones al desarraigo juvenil rural que permitan vivir bien en el territorio sin renunciar al desarrollo ni al bienestar.

La investigación *Vida en el Campo Versus vida en la Ciudad: Narrativas contemporáneas de resistencia campesina en la canción popular realizada por Méndez* (2018) demuestra cómo la palabra hecha canción se usa para expresar y dar sentido a una lucha específica: reivindicar la vida en el campo frente al sofisma de la vida en la ciudad, revelando estrategias culturales de resistencia que operan a través de la memoria colectiva y la oralidad. El enfoque que el autor plantea permite comprender que el desarraigo no es solo un proceso individual de desvinculación territorial, sino también un fenómeno colectivo donde las comunidades rurales desarrollan narrativas contrahegemónicas para preservar la identidad campesina y cuestionar una supuesta superioridad urbana. Los hallazgos sobre la idealización selectiva tanto del campo como de la ciudad sugieren que el desarraigo juvenil está influenciado por representaciones sociales que magnifican los beneficios urbanos mientras ocultan las dificultades, pero también por la construcción de una ruralidad idealizada que puede no corresponder completamente con la realidad vivida por los jóvenes contemporáneos.

Capítulo 2

Con las manos y con mañita⁴. Selección de la semilla

“El problema con los estereotipos, no es que sean falsos, sino que son incompletos, hacen de una sola historia la única historia”.
Chimananda Adichie

El campesino tantea con sus manos la semilla que va a sembrar, la escoge, la conoce. Este capítulo procura, con manos cuidadosas, recoger los fundamentos teóricos y metodológicos que nutrirán la siembra investigativa. Se plantea inicialmente el objetivo general con los tres objetivos específicos que guiarán los caminos de la investigación, seguido se presenta el marco conceptual debido a que es importante entretejer términos, palabras y sentidos en clave de lo que aborda esta investigación para realizar, como lo plantea la escritora nigeriana Adichie, en el epígrafe, un aporte a la construcción de perspectivas más completas conociendo otras historias, desde otros lugares. Entonces se aborda la educación, especialmente la educación en la ruralidad y esta a su vez cuando se establece como educación agropecuaria en la media técnica. Se presentan significados del ser campesino y también del ser joven campesino o joven habitante de la ruralidad, de los saberes campesinos, los saberes locales, las sabidurías populares, comunitarias y el arraigo.

2.1. Objetivos

Objetivo general

Reconocer saberes campesinos locales para aportar a la resignificación de la educación media técnica agropecuaria en territorios rurales, a través del acogimiento de experiencias reconciliadoras con la madre tierra de miembros de la comunidad de San Bernardo para inculcar el sentido de arraigo territorial en estudiantes de la Institución Educativa Cristóbal Colón de Dagua

⁴ Hacer algo con *mañita* es la habilidad para hacerlo bien, bonito y sin daños. Santiago Henao Castro en: <https://noapto.co/con-manita/>

Objetivos específicos

1. Describir las percepciones y construcciones identitarias de los estudiantes de la media técnica agropecuaria, en relación con el territorio y la campesinidad analizando como estas influyen en sus proyectos de vida.
2. Identificar habitantes de la comunidad educativa que abrigan experiencias reconciliadoras con la madre tierra para establecer relaciones que permitan espacios de diálogo y reflexión alrededor de lo campesino, el arraigo y la educación en la ruralidad.
3. Proponer prácticas educativas que integren saberes locales relacionados con lo campesino, el arraigo y la educación en la ruralidad, buscando una resignificación de la educación en contexto rural que permita fortalecer el arraigo en los estudiantes de la Institución Educativa Cristóbal Colón del municipio de Dagua.

Alcance

Esta investigación analiza las percepciones territoriales y construcciones identitarias de estudiantes de media técnica agropecuaria en la Institución Educativa Cristóbal Colón de Dagua. Identifica y reconoce saberes tradicionales en la comunidad campesina local como ejes integradores para resignificar las prácticas educativas rurales. El estudio fomenta un diálogo inclusivo entre comunidad educativa y comunidad territorial, generando reflexiones sobre arraigo, identidad campesina, conocimientos tradicionales campesinos, relación con el territorio y educación territorializada, pertinente y contextualizada.

La propuesta de resignificación educativa constituye un primer paso hacia transformaciones estructurales más amplias en los procesos educativos rurales del municipio, tejiendo un hilo en la colcha que busca fortalecer el arraigo territorial y promover conexiones profundas con identidades campesinas y prácticas sostenibles. Desde el caso específico analizado, se busca generar aportes a un modelo educativo rural contextualizado con potencial de transferibilidad municipal.

Esta investigación, también es exploración íntima y reflexiva de conexión con mis propias raíces desde la comprensión de mi historia de vientre, mis experiencias, mi identidad y la relación con la comunidad de estudio. Retomo el concepto sentipensante de Orlando Fals Borda quien expresa que “el lenguaje que dice la verdad es el lenguaje sentipensante, aquel, que es capaz de pensar sintiendo y sentir pensando” (Fals, 2008) para resaltar la necesidad de abordar las realidades y problemáticas de las comunidades desde la empatía y el *corazón bueno* como principio de Madre Tierra, porque la complejidad de las dinámicas sociales implica emociones, anhelos y luchas.

2.2. Referentes conceptuales

Los ejes teóricos que orientan esta investigación son: (a) Pedagogía de la Madre Tierra como episteme educativa decolonial y como educación otra, (b) educación rural y educación media técnica agropecuaria en contextos rurales, (c) saberes campesinos y diálogo de saberes, (d) identidad campesina y arraigo territorial. Esta fundamentación teórica permite comprender las complejidades de los procesos educativos rurales desde perspectivas que reconocen la diversidad epistémica y la importancia del territorio como elemento constitutivo de las prácticas pedagógicas.

2.2.1. Pedagogía de la Madre Tierra

La perspectiva epistemológica que presenta el programa en la Universidad de Antioquia es fundamental para esta investigación, ya que sustenta el diálogo horizontal entre conocimiento académico y saberes territoriales desde a) la *educación multicultural e intercultural*, permitiendo el reconocimiento y el diálogo entre diferentes sistemas culturales de conocimiento. Valida, por lo tanto, la coexistencia de múltiples formas de saber sin jerarquías epistémicas. b) *La educación decolonial* que implica la ruptura con el colonialismo epistémico, cuestionando la hegemonía del conocimiento occidental y reivindicando saberes históricamente subestimados y c) *las epistemologías del sur* reconociendo que existen formas de conocimiento producidas desde el sur global que han sido invisibilizadas por la modernidad, pero que poseen validez y pertinencia para comprender y transformar realidades locales, Universidad de Antioquia (2018).

Esta perspectiva de la LPMT encuentra sus raíces en las cosmovisiones indígenas de Abya Yala⁵, donde la relación con la Madre Tierra no es instrumental sino relacional y recíproca, implicando una transformación radical de los fundamentos epistémicos sobre los cuales hoy se construye el conocimiento educativo. También implica una postura ontológica crítica sobre lo que sabemos que está sucediendo con la degradación de la vida natural del planeta frente a cómo estamos educando y lo que estamos haciendo desde la escuela para proteger la vida. Green Stocel (2015) advierte:

Pero no es sólo el pensamiento del indio. Todos los estudios del sabio blanco dicen lo mismo sobre el calentamiento de la tierra. Todos los hombres y mujeres honrados entienden que el camino a seguir, abriendo heridas a la Madre Tierra, es un camino mortal. (p. 24)

Mencionando lo anterior, Green Stocel (2015), plantea que *La Pedagogía de La Madre Tierra* es una apuesta que no solo está presente en los espacios ontoepistémicos de las comunidades indígenas, también se ha pensado desde la Madre Tierra fuera de esas esferas, solo que con una denominación diferente, con otro lenguaje; consecuencia del despojo dialéctico que ha dejado la colonización y el conocimiento occidental homogenizador. Noguera de Echeverri, (2012) revela que Augusto Ángel Maya construyó en 1996 “un concepto de Ambiente que cambia el curso de los estudios ambientales: el ambiente emerge de la relación entre **Cultura y el Ecosistema**” (p. 313), también, que hasta ese momento los estudios ambientales “se habían ocupado del ambiente como recurso natural, como objeto y como sistema” (p. 313) lo que es un aporte reciente y significativamente valioso para la ciencia hegemónica, ha sido por cientos de años la forma de vida de culturas indígenas, afrodescendientes y campesinas, como se manifiesta en la obra *Pensar Sembrando/Sembrar Pensando con el abuelo Zenón*:

Referirse al ayer es importante, porque para nosotros es el tiempo cuando nuestros mayores sembraron en los territorios ancestrales las raíces culturales de lo que somos ahora como pueblo afroecuatoriano. El ayer tiene que ser visto como el tiempo cuando nuestros ancestros con sus formas de vida y sus filosofías para usar los dones de la madre tierra,

⁵ Nombre que proviene de la lengua del pueblo *Guna* para referirse al continente de América, una forma decolonial de nombrar el territorio.

anclaron el derecho ancestral que reclamamos ahora. (Abuelo Zenón, citado por García & Walsh, 2017, p. 44)

Se revela así la separación de epistemes que procuran por lo mismo: El cuidado de nuestra Madre Tierra. Se cuestiona Noguera de Echeverri (2012) “Qué potencia pueden tener las palabras ‘habitar la tierra’ en este nuestro tiempo en el que la manera de vivir moderno en la tierra es **matándola, odiándola, devastándola, cosificándola y mercantilizándola**” (p. 315) lo que sustenta que la propuesta pedagógica no emerge como una propuesta romántica sino como una urgencia social que busca recuperar saberes sistemáticamente deslegitimados pero imprescindibles para la supervivencia planetaria. En el contexto educativo rural esto implica reconocer que las comunidades campesinas son portadoras de epistemologías, saberes, sabidurías, experiencias que deben ser integradas, no sustituidas en los procesos formativos. A propósito, Leff (2004) afirma que:

Hoy, la historia se está rehaciendo en el límite de los tiempos modernos; en la reemergencia de viejas historias y la emancipación de los sentidos reprimidos por una historia de conquista, de sometimiento y de holocausto. Estas historias ancestrales, que en su quietud parecían haber perdido la memoria, despiertan para resignificar tradiciones y reconfigurar identidades, abriendo nuevos cauces en el flujo de la historia (p. 272)

Es así como la *racionalidad ambiental* de Leff (2004) también constituye la base epistemológica de la propuesta educativa, como la LPMT, converge con las cosmovisiones de Abya Yala en la necesidad de abrir otras formas de relacionarse con la Madre Tierra, superando la separación cultura-naturaleza, estamos en un momento histórico de diálogo de epistemologías ancestrales con las urgencias contemporáneas. Ángel Maya, (2015) en su obra *Hacia una sociedad Ambiental* describe un largo listado de lineamientos que considera necesarios para contruir una nueva sociedad, en la categoría de *Criterios generales*, pertinentes a esta investigación, se destacan:

[...] (f) Un desarrollo sostenible tiene que basarse en el conocimiento y transformación racional de los ecosistemas y no en su destrucción (p. 28) [...]

(k) Las soluciones concretas a los problemas ambientales dependen, en última instancia, de una nueva capacidad organizativa de la sociedad en su conjunto, basada en los valores culturales de las comunidades, la creatividad popular y potencial innovativo [...]

(q) Los planes no deben ser establecidos desde la cúpula de las decisiones, sino contruidos desde la base participativa de las comunidades (p. 29)

Dentro de los lineamientos en la categoría *Criterios de educación*, de Ángel (2015), pertinentes a esta investigación, se destacan:

(a) La educación primaria y secundaria se debe organizar en torno al conocimiento del medio natural, a la búsqueda colectiva de tecnologías alternativas y a la creatividad cultural [...]

(g) La universidad debe vincularse a la solución de los problemas ambientales de las comunidades no através de la imposición de los modelos teóricos, sino de diagnósticos y propuestas en las cuales participe la comunidad [...] (p. 32)

Evidenciando una convergencia estructural con la LPMT, la transformación educativa hacia la relacionalidad territorial constituye una necesidad reconocida tanto desde perspectivas académicas occidentales como desde cosmovisiones ancestrales, un giro epistémico que trasciende las fronteras disciplinares y culturales.

2.2.2 Educación Rural – Educación Media Técnica Agropecuaria en contextos rurales

Esta investigación concibe a San Bernardo y sus veredas como territorios portadores de voces y epistemologías propias que posibilitan la educación como una construcción colectiva de estrategias pedagógicas críticas orientadas hacia una educación que facilite la reconciliación con la ruralidad y fortalezca los vínculos territoriales, a partir de una educación ‘otra’ que:

[...] 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 (Moreno, 2019. p.36)

La educación rural en Colombia tiene sus raíces en experiencias que emergieron a mediados del siglo XX. Los antecedentes más significativos se remontan al año 1947, cuando el sacerdote jesuita José Joaquín Salcedo desarrolló, a través de la plataforma social Acción Cultural Popular (ACPO), las escuelas radiofónicas campesinas de Radio Sutatenza. (Sánchez, et al. 2019). Esta experiencia, que se extendió hasta 1989, permitió la alfabetización y formación de cientos de campesinos colombianos, estableciendo un precedente fundamental para la expansión del conocimiento en contextos rurales dispersos. El siguiente testimonio lo atestigua:

“A mí la Radio me enseñó a leer y a escribir, si no fuera por eso yo ni siquiera supiera firmar”, esas palabras las dijo don Rosendo Maura un campesino del municipio de Sutatenza (Boyacá), que a su edad todavía conserva intactos sus recuerdos y sus cartillas con las que aprendió no solo a escribir, también a sumar, conoció por primera vez el mapa de Colombia. (RTVC, 2017)

Paralelamente, en Norte de Santander, Boyacá y Cundinamarca se gestaron en los años 60 los primeros ensayos de lo que posteriormente se consolidaría como el modelo de Escuela Nueva, marcando el inicio de una tradición pedagógica que irradió la educación rural latinoamericana. Antes de su implementación, en las escuelas de zonas rurales aisladas “contaban con un solo docente que no tenía suficiente capacitación ni recursos para atender a todos los grados de primaria. Prevalecía la enseñanza memorística centrada en la transmisión de conocimientos del maestro” (Fundación Escuela Nueva, 2017, p. 15) este, entre otros aspectos fueron los que motivaron a Vicky Colbert, Beryl Levinger y Óscar Mogollón, a pensar una manera diferente de educar en la ruralidad, con la existencia de materiales específicos que le facilitaban a un solo maestro trabajar con varios grupos a la vez, permitiendo orientar y guiar, en vez de exponer o transmitir contenidos, se posicionaron rápidamente como un referente para el desarrollo de ofertas flexibles orientadas a la ruralidad, (Fundación Escuela Nueva, 2017).

Durante esta misma década surgieron las Concentraciones de Desarrollo Rural (CDR), conformadas por escuelas satélites y una central, estableciendo una estructura organizativa que perduraría en el tiempo. Estas surgen por el Plan de Desarrollo Económico y Social 1971-1974 en el cual

los planteamientos sobre política educativa explicitan la necesidad de vincular la escolaridad con los requerimientos de capacitación de la fuerza de trabajo. Tal política, estuvo orientada por los lineamientos generales esbozados por la Misión Naciones Unidas - OIT., que como estrategia para el pleno empleo en el país establecía: “...intensificar enormemente la formación en actividades agrícolas y en artesanía rural, una vez que se hayan tomado decisiones concretas, será importante determinar con precisión estas necesidades. En gran medida, la educación y la formación tendrán que ser distintas de los métodos y programas de estudios más o menos convencionales” (Toledo et al., 1978, p. 2)

En 1973 se crea el Programa Concentraciones de Desarrollo Rural, adscrito al Ministerio de Educación, en ese momento se crearon 56 CDR en el país, de las cuales cinco se establecieron en los municipios del Valle del Cauca: Sevilla, La Victoria, Ansermanuevo, El Águila y Ginebra – Costarrica. (República de Colombia, 1973). Las cuales aún conservan su vocación productiva agropecuaria.

En este breve recorrido histórico se evidencia que la educación rural colombiana surgió entre el asistencialismo y el utilitarismo (formar mano de obra), sin consolidar un enfoque que reconozca a las comunidades rurales como sujetos activos en la construcción de conocimientos. Se hicieron esfuerzos importantes reconociendo el derecho del habitante rural de acceder a la educación, aunque no necesariamente se dignifica su condición de sujeto epistémico portador de saberes, autonomías y capacidades territoriales.

Estas experiencias pedagógicas contribuyeron a visibilizar la especificidad requerida en la educación rural, lo que posteriormente se reflejaría en el marco normativo nacional. Se consolidó en la década del 90 la Ley 115 del Congreso de la República de Colombia (1994), que dedica un

capítulo con cuatro artículos a la *Educación campesina y rural* que aún conserva tensiones estructurales que promueven contextualización, pero mantienen verticalidad en la planificación.

La Ley 115 establece en el artículo 32 que las especialidades técnicas de las instituciones educativas “deben corresponder a las necesidades regionales” (1994). En cumplimiento de esta disposición, la Institución rural Cristóbal Colón del municipio de Dagua, como la mayoría de las escuelas rurales, cuenta con la media técnica especializada en Producción Agropecuaria Ecológica que se articula con el SENA. El Artículo 33 de la Ley 115 establece una triple orientación para la educación media técnica que genera tensiones específicas en el contexto rural: 1) capacitación básica para el trabajo, 2) preparación para vinculación al sector productivo y 3) formación para acceso a educación superior (1994). Esta multiplicidad de objetivos puede derivar en contradicciones para los estudiantes rurales, donde la capacitación técnica agropecuaria oscila entre ser herramienta de permanencia territorial o trampolín para migración urbana. En el caso de instituciones como la Cristóbal Colón, que ofrece especialización en Producción Agropecuaria Ecológica, esta investigación plantea el interrogante sobre si estos objetivos orientan hacia modelos agroindustriales extractivos o hacia alternativas agroecológicas territoriales que fortalezcan las economías campesinas locales.

Esta ambigüedad normativa se relaciona directamente con las fracturas identitarias identificadas en los estudiantes, quienes pueden percibir la formación técnica como incompatible con aspiraciones de educación superior o como desconectada de sus vínculos territoriales. La ausencia de orientaciones hacia la pertinencia territorial en estos objetivos legales puede reproducir brechas urbano-rurales en las que la educación técnica rural se convierte en opción de segunda categoría. Por tanto, la *materialización transformadora* de estos objetivos requiere que las instituciones educativas rurales desarrollen interpretaciones que integren capacitación técnica contextualizada, vinculación a sectores productivos sustentables y preparación para trayectorias educativas superiores que no impliquen ruptura con identidades territoriales, sino que las fortalezcan y proyecten hacia futuros campesinos contemporáneos. *Materialización* que no se contempla en la Ley 115:

[...] las entidades territoriales promoverán un servicio de educación campesina y rural, formal, no formal, e informal, con sujeción a los planes de desarrollo respectivos. Este servicio comprenderá especialmente la formación técnica en actividades agrícolas, pecuarias, pesqueras, forestales y agroindustriales que contribuyan a mejorar las condiciones humanas, de trabajo y la calidad de vida de los campesinos y a incrementar la producción de alimentos en el país (Congreso de la República de Colombia, 1994)

Si bien la norma reconoce la especificidad de la educación campesina y su carácter integral, concibe al campesino principalmente como agente productivo más que como sujeto integral de derechos territoriales y culturales, persistiendo en enfoques modernizadores que continúan orientando la educación hacia modelos de desarrollo exógenos. Se vuelven entonces pertinentes las palabras de la docente Alba Rojas

Es desafortunada la forma como persiste el imaginario de progreso amarrado a un ideario de desarrollo basado más en el tener que en el ser. Esto se ve expresado incluso en luchas de algunas de las mismas organizaciones indígenas reconocidas en el país, en las cuales se focaliza es la competencia y obtención de recursos económicos y la formación del ser en relación con el cuidado de la tierra y la vida es tomada a la ligera o pasa a un segundo plano. A este reto se le hace frente desde el programa⁶ en el acompañar corazonando que todos recordemos la historia y caminemos los sueños desde la formación de seres capaces de comprender esta complejidad en devenir histórico y construir de manera conjunta lugares críticos y creativos en relaciones claras, justas y organizadas hacia lo vital, hacia la sostenibilidad y la autonomías, siempre en la preservación del buen vivir y la posibilidad del vivir de las nuevas generaciones de habitantes de la Tierra. (Rojas, 2024, p 88)

Entre los hechos normativos más recientes sobre educación rural en Colombia se enmarca el proceso de negociación entre el Gobierno Nacional y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia - Ejército del Pueblo, FARC-EP, que culminó con la firma del Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera (2016). Este acuerdo consagra medidas orientadas hacia la no repetición del conflicto y la erradicación de la violencia,

⁶ Hace referencia a la Pedagogía de La Madre Tierra

contemplando un marco integral para la transformación de la realidad rural colombiana. En este contexto emerge la propuesta del Plan Especial de Educación Rural (PEER), diseñado con el propósito de:

Brindar atención integral a la primera infancia, garantizar la cobertura, la calidad y la pertinencia de la educación y erradicar el analfabetismo en las áreas rurales, así como promover la permanencia productiva de los y las jóvenes en el campo, y acercar las instituciones académicas regionales a la construcción del desarrollo rural (Gobierno de Colombia y Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia - Ejército del Pueblo (FARC-EP), 2016, p. 26)

El PEER representa, en síntesis, una oportunidad para transformar la educación rural colombiana, su éxito dependerá de la capacidad de traducir sus orientaciones generales en prácticas pedagógicas concretas que reconozcan dignamente las comunidades rurales como sujetos activos de construcción de conocimiento propio.

2.2.3 *El campesinado – Lo campesino*

En clase con estudiantes de grado décimo y once indagué lo que para ellos es *ser campesino*, todos lo relacionaron con lo productivo y lo laboral. Entre sus opiniones se encuentran: “*trabaja en cultivos del campo, para ir a venderlos a la ciudad*” (E4) “*produce su propia comida y es independiente en su entorno*” (E11), “*viven y trabajan en el campo y producen productos*” (E2) “*trabaja en el campo y conoce de la tierra y de la siembra*” (E13). El cien por ciento de los estudiantes identifican al campesino como productor de alimentos. Esta indagación además de que evidencia el reconocimiento del papel fundamental del campesinado en la seguridad alimentaria, contrasta con la ausencia de marcos más amplios de comprensión, que se abordarán en los capítulos siguientes.

La comprensión del campesinado en Colombia y Latinoamérica ha transitado y transita por múltiples escenarios que van desde su invisibilización histórica hasta su reciente reconocimiento como sujeto político. Con respecto a la reforma agraria Fajardo Montaña analiza cómo las primeras

décadas del s. XX en Colombia generaron condiciones para intentar reformas estructurales que buscaban construir una sociedad más incluyente, destacando que los campesinos no han sido actores pasivos. En su tesis doctoral, *Agricultura, campesinos y alimentos*, plantea que “los campesinos, ya fueran mestizos, indígenas o negros, construyeron sus territorios a partir de experiencias y conocimientos acumulados en sus historias y construyeron condiciones de existencia en el entorno de la sociedad circundante” (Fajardo, 2018, p. 81). Esta construcción territorial campesina trasciende diferenciaciones étnicas, enfatizando en la identidad campesina desde las formas de relacionarse con la tierra y las luchas de resistencia ante la marginalización. El Instituto Colombiano de Antropología e Historia, ICANH, define al campesino como:

Sujeto intercultural, que se identifica como tal, involucrado vitalmente en el trabajo directo con la tierra y la naturaleza, inmerso en formas de organización social basadas en el trabajo familiar y comunitario no remunerado o en la venta de su fuerza de trabajo. El sujeto campesino como categoría social que incluye todas las personas, sin distingo de edad, sexo y género. (Acosta, et al., 2018, p. 7)

Definición que resulta fundamental para suavizar las tensiones identitarias identificadas en los estudiantes de la Institución Cristóbal Colón, porque amplía los criterios de identidad campesina, reconociendo que van más allá de la producción agraria; reconoce que se construye desde múltiples formas, incluyendo las dimensiones interculturales, territoriales y organizativas las cuales pueden incluir a jóvenes rurales desde diversas conexiones con la tierra, como lo hace el *Plan Agroecológico del Valle del Cauca – PLAEV 2024-2035* adoptado por la Ordenanza 656 del 11 de junio del 2024 La Asamblea Departamental del Valle del Cauca el cual define al campesino como:

Sujeto intercultural e histórico, con unas memorias, saberes y prácticas que constituyen formas de cultura campesina, establecidas sobre la vida familiar y vecinal para la producción de alimentos, bienes comunes y materias primas, con una vida comunitaria multiactiva vinculada con la tierra e integrada con la naturaleza y el territorio. El campesino es un sujeto situado en las zonas rurales y cabeceras municipales asociadas a estas, con diversas formas de tenencia de la tierra y organización que produce para el autoconsumo y

la producción de excedentes, con los cuales participa en el mercado a nivel local, regional y nacional. (Asamblea Departamental del Valle del Cauca, 2024, p.4)

2.2.4. Desequilibrios en el campesinado

Las tensiones del campo y del campesino tienen raíces en la marginalización, los estigmas e imaginarios que se reflejan en las condiciones estructurales que perpetúan su vulnerabilidad, como documenta el PNUD:

El actual modelo no está orientado a ampliar el desarrollo humano de los pobladores rurales. Por el contrario, obstáculos estructurales como la inequidad en los beneficios de la modernización; la concentración de la propiedad y la generación de conflictos por la tierra y el control del territorio; la exclusión de sus habitantes del crecimiento y desarrollo sectorial; y la ausencia de condiciones políticas apropiadas que les permitan acceder de manera democrática a los procesos de toma de decisiones públicas, impiden fortalecer sus capacidades, ampliar las opciones para definir y enriquecer sus proyectos de vida, estimular procesos de empoderamiento y afianzar sus libertades políticas y económicas. Todos estos obstáculos al desarrollo crean condiciones para la violación de los derechos humanos de los habitantes del campo (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo - PNUD, 2011, p. 36)

Los obstáculos documentados por el PNUD no se limitan a abordar las problemáticas económicas de las poblaciones rurales, explican la dificultad en la construcción de identidades campesinas valoradas, como lo señala a continuación:

Campesinos, indígenas, afrocolombianos y mujeres son los perdedores cuando de resultados de bienestar se trata, y las grandes víctimas de la violencia que se ha ensañado con el campo. El modelo ofrece pocas opciones productivas y alternativas económicas para los habitantes del campo, con lo cual crea las condiciones que facilitan su ingreso a actividades ilícitas y los expulsa hacia los bordes de la frontera agrícola, generando nuevos frentes de colonización. Sometida a las prácticas de despojo de tierras, abandono de sus

bienes, desplazamiento forzado y violación de derechos, la población rural no desarrolla plenamente sus capacidades y su gran potencial, lo que aumenta su vulnerabilidad y le impide avanzar por la senda del desarrollo humano. (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD, 2011, p. 37)

Sustentando que la marginalización campesina no es resultado de deficiencias individuales sino de un modelo de desarrollo excluyente que limita las posibilidades de realización personal y comunitaria en territorios rurales. En el contexto educativo esta marginalización estructural se traduce en la imposibilidad de que los jóvenes rurales visualicen proyectos de vida en sus territorios, generando las fracturas identitarias que esta investigación identifica. La transformación educativa rural requiere, por tanto, no solo cambios metodológicos sino contribuir a la construcción de alternativas orientadas a la formación de sujetos campesinos capaces de construir territorialidades que amplíen las capacidades humanas y las libertades políticas y económicas en contextos rurales.

La marginalización estructural se ve reforzada por la construcción de imaginarios sociales que han estigmatizado lo campesino como equivalencia de atraso, así lo analiza Salgado Araméndez (2002):

Lo moderno se ligó a la industrialización y al desarrollo de actitudes culturales propias de la civilización occidental. En contraposición, lo atrasado se leyó como las dinámicas productivas no ligadas ni a tecnologías de punta ni a actividades de transformación que generaran valor agregado, y a unas supuestas actitudes culturales estáticas que no permitían construcciones institucionales modernas. (p. 12)

Esta dicotomía conceptual estableció una jerarquía valorativa que no solo clasificaba formas de producción, sino que configuró identidades sociales completas como modernas o atrasadas. La construcción de lo moderno como horizonte deseable y necesario para el progreso nacional implicó la descalificación de todo aquello que no se ajustara a estos parámetros occidentales e industriales. Por tanto, los saberes campesinos, las formas organizativas comunitarias, las economías de subsistencia y las relaciones recíprocas con la naturaleza fueron

sistemáticamente desvalorizadas por no corresponder al ideal de modernización. Lo cual confirma el autor, sumada a una discriminación de género.

En tal esquema, lo relativo al mundo rural, en particular lo campesino, se inscribió dentro del concepto de lo atrasado. Una vez calificado así el mundo rural, comenzaron a hacerse invisibles los complejos caminos por los que el campesinado continuaba estando presente y haciendo parte integral del mundo rural, invisibilidad que tuvo expresión en las actitudes políticas relacionadas con los campesinos y, con mayor razón, con las campesinas (Salgado Araméndez, 2002, p.13)

Este imaginario tuvo consecuencias profundas en la percepción social del campesinado, pues no solo ha cuestionado sus formas productivas, sino que puso en duda su capacidad para contribuir al desarrollo nacional y su legitimidad como actores sociales relevantes en la construcción del país. El estigma del atraso al parecer ha justificado la exclusión política, la desatención estatal y la deslegitimación cultural de las poblaciones rurales. Todo esto invita a crear espacios educativos donde los jóvenes reflexionen sobre sus vínculos territoriales y el reconocimiento de procesos históricos amplios. Como plantean 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).

La educación rural adquiere un papel estratégico como mediadora entre las representaciones restrictivas heredadas y las concepciones ampliadas que permiten a los jóvenes rurales reconocerse como campesinos contemporáneos sin renunciar a sus aspiraciones de desarrollo personal. Es necesaria la transformación de los imaginarios sobre campesinidad a través de procesos educativos territorializados para la renovación generacional del campesinado y la construcción de proyectos de vida que integren arraigo territorial con realización personal en el contexto rural vallecaucano.

Es por tanto que el reconocimiento del campesinado como sujeto de derechos en Colombia trasciende a marcos jurídicos formales como reparación histórica de los profundos traumatismos

ocasionados por décadas de conflicto armado, despojo territorial y marginalización política. Como lo señala Fajardo Montaña (2018).

los profundos traumatismos ocasionados por la guerra en nuestros sistemas sociales, más directamente articulados con la reproducción de la trama de la vida y la identidad, solamente podrán ser restaurados si la nación los reconoce, valora, protege y proyecta en la construcción de su futuro (p. 62)

En julio del año 2023, se aprobó el Acto Legislativo 01, que reconoce al campesinado como sujeto de especial protección constitucional. “Un paso gigante que marca un camino, pero no un final”, explica Zambrano Benavides (2023) a través de conversación con Margarita Palacio representante de la Asociación de Campesinos del Bajo Cauca, Asocbac, el acto legislativo enmienda de alguna forma “la exclusión que tuvo la población campesina en el articulado de la Constitución Política de 1991 [...] pues entonces no tuvieron una representación directa y no se consignó explícitamente nada relacionado con la territorialidad y el sentir campesino” (Zambrano, 2023).

En ese entendido, y aún sin profundizar en las implicaciones prácticas que este reconocimiento legislativo le hace a la comunidad campesina se puede reflexionar que es necesario reconocer, valorar, proteger y proyectar el campesinado desde la dignidad. *Reconocerlo* implica aceptar la existencia y legitimidad de las formas de vida campesinas, superando narrativas que las reducen a residuos del pasado, *valorarlo* significa apreciar las contribuciones específicas del campesinado a la seguridad alimentaria, la conservación ambiental y la construcción territorial, *proteger* requiere un marco jurídicos claro que garantice derechos específicos a los campesinos y *proyectar* implica incluir al campesinado como actor central en visiones de futuro nacional, como constructor de alternativas de desarrollo.

2.2.5. Saberes campesinos

La comprensión de los saberes campesinos como formas válidas de conocimiento requiere marcos epistémicos que cuestionen las jerarquías tradicionales entre conocimiento científico y

saberes locales. En esta perspectiva, De Sousa Santos plantea que la producción y validación del conocimiento no deben limitarse a los métodos y perspectivas occidentales tradicionales, sino que deben incluir diversidad de saberes locales, indígenas y populares que han sido históricamente desvalorizados (2009)

La ecología de saberes propuesta por De Sousa constituye “una propuesta fundamental para comprender y valorar las diferentes formas de conocimiento que existe en el mundo, especialmente aquellas que han sido históricamente marginadas o ignoradas por las corrientes dominantes de pensamiento” (De Sousa, 2009). Este enfoque reconoce que el conocimiento no es universal ni neutral, sino que está moldeado por contextos socioculturales específicos, lo que resulta especialmente relevante para comprender los saberes desarrollados en el territorio rural de la IE Cristóbal Colón, donde se pretende dar valor al contexto sociocultural específico del lugar y sus habitantes.

Como señala Sandoval (2002), “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” (p. 29). Esta perspectiva sitúa a los campesinos no como receptores pasivos de conocimiento técnico sino como constructores activos de epistemes territoriales que emergen de sus relaciones específicas con el entorno.

Los saberes campesinos se inscriben en lo que Orlando Fals Borda (1981) denomina saber popular, concebido como “aquel que está presente en la vida cotidiana de las personas, el cual han adquirido a través de la observación, la práctica y la oralidad, logrando permanecer en la cultura de las comunidades de generación en generación”. Esta caracterización resulta fundamental para comprender que los conocimientos desarrollados por las familias campesinas de San Bernardo no constituyen conocimiento de segunda categoría, sino epistemes específicas que emergen de la interacción sistemática con territorios particulares.

Fals Borda destaca que el saber popular ha sido tradicionalmente relegado en la sociedad occidental, pues lo consideran como un conocimiento que emerge de la población vulnerable, marginada y excluida. Esta marginalización epistémica se relaciona directamente con los hallazgos

de la presente investigación, en la cual se identificó que estudiantes rurales poseen saberes agroecológicos sofisticados pero no los reconocen como competencias profesionales válidas, evidenciando la persistencia de jerarquías coloniales del saber que subordinan conocimientos territoriales a saberes técnico-científicos.

Rodrigo de la Cruz (2008) se refiere a los saberes ancestrales o conocimientos tradicionales como "todos aquellos saberes que poseen los pueblos indígenas y comunidades locales sobre las relaciones con su entorno y son transmitidos de generación en generación, habitualmente de manera oral" (p. 39). Esta definición, aunque centrada en pueblos indígenas, se extiende a comunidades campesinas que han desarrollado sistemas de conocimiento específicos sobre manejo de suelos, semillas, calendarios agrícolas y técnicas productivas adaptadas a condiciones ecosistémicas particulares.

Los saberes tradicionales se caracterizan por ser construcciones colectivas y dinámicas que, como señala de la Cruz (2008), "debido a que se construyen de manera colectiva y se enriquecen a partir de su transmisión de una generación a otra, se constituyen en todo un sistema de conocimientos en movimiento y evolución permanente". Esta característica procesual y adaptativa contradice concepciones que los reducen a tradiciones estáticas, evidenciando su capacidad de integrar innovaciones sin perder especificidades territoriales.

Los saberes locales constituyen un cúmulo social de cogniciones apropiadas y relativamente compartidas, que permiten a los integrantes de una cultura enfrentar los desafíos que les propone su medio ambiente (Gómez y Gómez, 2006). Estos saberes se caracterizan por su especificidad territorial y su capacidad de respuesta a condiciones ambientales, sociales y económicas particulares, configurando lo que podríamos denominar inteligencias territoriales que articulan observación sistemática, experimentación práctica y sistematización experiencial.

En el contexto de las comunidades rurales, los saberes locales incluyen conocimientos sobre variabilidad climática, comportamiento de especies vegetales y animales, técnicas de conservación de suelos, manejo integrado de plagas y sistemas de organización del trabajo que han demostrado eficacia productiva y sostenibilidad ambiental durante generaciones. Como plantea Arias (2012),

estos saberes “¿también son construcciones colectivas y dinámicas sociales que ayudan a organizar y dinamizar los quehaceres del campesinado en el sector rural. Afianzan la vida en el campo, generan unidad y potencian la representación grupal, tanto en sus siembras, en sus historias, como en la vida cotidiana” (p.19)

Para efectos de esta investigación, los saberes campesinos se conciben como el conjunto de conocimientos colectivos y dinámicos que han surgido a lo largo del tiempo y se transmiten de generación en generación en las comunidades rurales. Estos saberes, arraigados en la experiencia práctica y en la interacción con el entorno natural, se componen de ideas, técnicas, valores y creencias que permiten a los campesinos afrontar los desafíos específicos de sus actividades agrícolas, constituyéndose como sistemas de conocimiento en constante evolución y desarrollo.

Los saberes campesinos integran dimensiones técnico-productivas (manejo de cultivos, técnicas de conservación, calendarios agrícolas), socio organizativas (formas de trabajo colectivo, sistemas de intercambio, mecanismos de toma de decisiones), cultural-simbólicas (significados atribuidos a prácticas, rituales asociados a ciclos productivos, narrativas territoriales) y ambiental-ecológicas (conocimiento de ecosistemas, técnicas de conservación, manejo de biodiversidad).

Esta concepción multidimensional de los saberes campesinos resulta fundamental para comprender las fracturas epistémicas identificadas en los estudiantes de la IE Cristóbal Colón. La revaloración educativa de estos saberes requiere procesos pedagógicos que los sistematicen, los dialoguen con conocimientos técnico-científicos y los proyecten como base para identidades campesinas contemporáneas que integren tradición e innovación.

Los marcos conceptuales presentados evidencian que los saberes campesinos no constituyen conocimientos destinados a ser sustituidos por saberes técnicos, sino epistemes específicas que pueden dialogar creativamente con conocimientos académicos para generar síntesis innovadoras apropiadas a territorios particulares. En el contexto de la educación media técnica agropecuaria, esto implica superar enfoques de transferencia tecnológica unidireccional hacia metodologías de diálogo de saberes que reconozcan a estudiantes y comunidades como co-constructores de conocimiento educativo.

2.2.6. Arraigo

El arraigo constituye un concepto central para comprender las dinámicas de permanencia y desarraigo en territorios rurales, particularmente relevante para analizar las tensiones que enfrentan los jóvenes campesinos entre sus vínculos territoriales y sus proyectos de vida futuros. Quezada (2007) define el arraigo como “proceso y efecto a través del cual se establece una relación particular con el territorio, en la que metafóricamente se 'echan raíces' en él por diversas situaciones, creando lazos que mantienen algún tipo de 'atadura' con el lugar” (p. 9).

Esta conceptualización del arraigo como proceso dinámico resulta fundamental para superar concepciones estáticas que lo reducen a tradición o simple apego nostálgico al pasado. El arraigo implica construcción activa de vínculos que se renuevan y resignifican constantemente en respuesta a condiciones cambiantes, lo que permite comprender que los jóvenes rurales pueden fortalecer su arraigo territorial sin renunciar a aspiraciones de desarrollo personal

Según el Instituto de Bienestar Rural (IBR, 2007), “las condiciones para el arraigo campesino están en la gente y están en la tierra” (p. 47). Esta doble dimensión evidencia que el arraigo no depende únicamente de vínculos afectivos sino que requiere de condiciones materiales concretas que posibiliten la permanencia territorial digna y la construcción de proyectos de vida viables. Con respecto al tema, el Instituto agrega:

Las condiciones para el arraigo campesino están en la gente y están en la tierra. [...] Y la gente nos habla de familias, de organizaciones, por tanto, de historias, de vidas, de aspiraciones, de necesidades y de cariños. [...] Con sus potenciales y sus limitaciones, que en la gente estaba la clave para el arraigo, para la sostenibilidad de la vida. [...] se trataba de familias, cada una en su finca. [...] se trataba de asentamientos, porque una familia no puede enfrentar sola todas sus necesidades. Es decir que necesita formar comunidad con sus vecinos para asegurar ciertas bases de la vida. [...] también en la tierra. La tierra es una base decisiva para que las familias se asienten y permanezcan. [...] La tenencia segura no

es de por sí una garantía de arraigo, pero es una condición para el mismo. (Instituto de Bienestar Rural IBR, 2007, p.47)

La dimensión social del arraigo destaca que la permanencia territorial no necesariamente es decisión individual sino una construcción colectiva que involucra redes familiares, organizaciones comunitarias y tejidos sociales que proporcionan soporte económico, cultural y afectivo para la vida rural. La dimensión territorial resulta crucial para el arraigo, aunque trasciende la propiedad de la tierra para incluir acceso a recursos, sostenibilidad productiva, conectividad y servicios que hagan viable la permanencia rural con calidad de vida.

Desde otra dimensión, la experiencia de las organizaciones campesinas colombianas demuestra que el arraigo no es solo resultado de vínculos individuales o familiares sino también de procesos organizativos que fortalecen identidades colectivas y capacidades de transformación territorial. Como documenta García & García (2021), “las organizaciones campesinas en Colombia, tales como ACPO y ANUC, han construido su arraigo en el territorio” a través de estrategias específicas que articulan educación, organización social y defensa territorial (p. 27).

En el caso de ACPO, “su experiencia en prácticas educativas de alfabetización ha incidido en la conformación del tejido social, de los modos de vida, de las costumbres y de los ritmos de la vida cotidiana” (García & García, 2021, p. 27). Esta experiencia evidencia que el arraigo puede fortalecerse a través de procesos educativos que no solo transmiten conocimientos técnicos sino que contribuyen a la construcción de identidades territoriales y proyectos colectivos que hacen atractiva la permanencia rural.

En el caso de la ANUC, “la incidencia se aprecia en la consolidación de una identidad campesina articulada a la defensa de la tierra y el mejoramiento de la calidad de vida rural” (García & García 2021, p. 27). Esta experiencia demuestra que el arraigo se fortalece cuando se articula con procesos de organización política que permiten a las comunidades campesinas incidir en las condiciones que afectan sus territorios, superando posiciones pasivas de adaptación hacia agencia territorial activa.

Los marcos conceptuales sobre arraigo territorial resultan fundamentales para comprender las tensiones identitarias identificadas en los estudiantes de la IE Cristóbal Colón, la educación rural adquiere así un papel estratégico en el fortalecimiento del arraigo territorial mediante procesos formativos que articulen vínculos existentes con competencias contemporáneas, conocimientos locales con innovaciones tecnológicas, e identidades territoriales con proyectos de desarrollo personal. Como evidencian las experiencias de ACPO y ANUC, la educación puede contribuir al arraigo cuando se orienta hacia la construcción de sujetos territoriales capaces de transformar sus condiciones de vida sin abandonar sus territorios.

En este sentido, el fortalecimiento del arraigo territorial en jóvenes rurales requiere procesos que integren las dimensiones identificadas por el IBR: trabajar “con la gente” fortaleciendo tejidos sociales, organizaciones juveniles y proyectos colectivos; y trabajar “con la tierra” desarrollando capacidades para el manejo sostenible de recursos, la innovación productiva y la gestión territorial. Estas dimensiones pueden generar condiciones para el fortalecimiento del arraigo territorial en las nuevas generaciones rurales.

2.3. Diseño metodológico

La presente investigación adopta un enfoque cualitativo que implica la comprensión profunda y contextualizada enmarcado en la realidad local, reconociendo múltiples realidades que emergen de la relacionalidad entre seres humanos, territorio y saberes ancestrales, desde una perspectiva decolonial, se comprende que el ser se constituye en relación con la Madre Tierra y en diálogo con conocimientos territorializados que configuran formas específicas de existir y conocer. Este enfoque reconoce la subjetividad en la interpretación de los datos, fomentando la exploración de múltiples perspectivas y experiencias, Asimismo, se reconoce la importancia de la iteración en el proceso, permitiendo una revisión constante de los hallazgos y una aproximación más holística a la comprensión de los fenómenos educativos y culturales en la comunidad educativa y campesina. Para el propósito de resignificar la relación de los estudiantes con la tierra; se propone abordar el trabajo investigativo usando la ruta metodológica de la metáfora de la semilla y sus pasos planteados en Pedagogía de la Madre Tierra (Universidad de Antioquia, 2018. p.96) La investigación se orienta hacia la particularización en lugar de la generalización, reconociendo la

singularidad y complejidad de la comunidad estudiada, resaltando la riqueza de las experiencias y las prácticas cotidianas de la población.

En el contexto de esta investigación, inicié el proceso desde la ruta metodológica con un autodescubrimiento y una indagación íntima de mis arraigos y desarraigos, de cómo mi familia y mi entorno cercano se conectan y relacionan conmigo y mis aspiraciones, las dinámicas laborales y comunitarias que me confrontan con los verdaderos intereses y con mi historia de vientre. Luego, la muestra se amplía componiéndose de estudiantes, sus familias, docentes, otros participantes de la comunidad educativa y líderes comunitarios del corregimiento. La población se caracteriza por su relación con las prácticas educativas de la IE y/o arraigo a las prácticas agrícolas y su estrecha relación con la tierra y el entorno rural. Se desarrolló el análisis en diversos contextos, incluyendo el entorno escolar, la familia y la comunidad, con el objetivo de comprender las dinámicas interrelacionadas que influyen en la educación y preservación de saberes campesinos. Este enfoque permitió una comprensión holística y contextualizada de los desafíos y oportunidades presentes en la comunidad, destacando la importancia de preservar la identidad cultural y fortalecer el vínculo entre la educación, el arraigo y el entorno rural.

2.3.1. Consideraciones teóricas para la metodología

Desde mi lugar de enunciación como docente en una comunidad rural, donde se evidencia diversas problemáticas e influencias alrededor del arraigo y el desarraigo, de habitar el campo, de la relación entre ser estudiante y joven con el territorio, me he orientado desde 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). La ruta pedagógica propone cuatro aspectos fundamentales: El origen, los desequilibrios, la sanación y la protección, cada uno vital para desarrollar esta investigación como semilla.

La investigación también se enriquece en la esencia de las metodologías minúsculas propuesta por Tiago Riberiro y Adrianne Guenes en su libro *pesquisa, alteridade e experiência: metodologias minúsculas* de la cual Denise Granjeiro reseña:

Una metodología flexible, así como la vida misma. Una metodología basada en deseos, pasiones, movimientos, saberes, significados y alteridades; una metodología que camina y en sus movimientos permite la travesía de tantos cuerpos. Una metodología enfocada en miradas, minucias, arte, poesía y que usa el diálogo, la escucha, la polifonía como herramientas para entender las tantas singularidades, los tantos detalles que existen en el intercambio de cuerpos y de mundos. Una metodología que se asombra, experiencia, se desnuda, indaga y tiene vitalidad, buscando interpretar el encuentro, la diversidad, con afecto y reflexividad. (Grangeiro, 2020)

2.3.2. Enfoques

Enfoque de la línea de investigación madre tierra. En consonancia con lo planteado por la Pedagogía de la Madre Tierra, metafóricamente esta investigación es semilla, símbolo de vida y de potencial, que requiere, cuidado y atención para crecer, permitiendo plantar las bases de un proceso de aprendizaje continuo y de transformación en la educación rural a través del rescate de saberes campesinos tradicionales. Se establecen los principios orientadores de la Pedagogía de la Madre Tierra como ejes investigativos:

- La importancia del **silencio**, que invita al autoconocimiento y a la reflexión.
- La **escucha** respetuosa, fomentando un diálogo horizontal entre todos los actores involucrados, desde una perspectiva empática y comprensiva.
- La **observación** minuciosa y sensible para comprender las dinámicas y problemáticas locales, permitiendo identificar las fortalezas y desafíos inherentes a la educación rural y a la preservación de saberes ancestrales.
- A través del **tejido**, se construyen vínculos sólidos entre la comunidad territorial y la comunidad educativa, los saberes locales y los agentes externos, formando una red de apoyo y colaboración mutua.
- La **palabra dulce**, es la comunicación con sentido de respeto y empatía, el trato amoroso, promoviendo espacios e interacción abiertos y constructivos.

- El **Corazón Bueno**, que representa la ética y el respeto, asegurando un proceso de rescate de saberes que honra y valora las raíces ancestrales y culturales de la comunidad rural estudiada. (Universidad de Antioquia, 2018 p.51)

Enfoque territorial. La investigación ocurre en el corregimiento de San Bernardo del municipio de Dagua, lugar donde nace mi interés, debido a la interacción cotidiana con el territorio desde mi actividad docente. Comprendiendo que:

El territorio se construye como un espacio social a partir de sus habitantes, donde se presentan relaciones sociales, una historia compartida, diversidad cultural, presencia institucional y estrategias ecológicas y productivas compartidas. La dimensión territorial se compone de elementos como el vínculo entre el campesino, la tierra, el territorio, medio ambiente y la comunidad; la posesión, o no, formal e informal de la propiedad; la relación con otros territorios. (Zapata, 2022)

El enfoque se centra en comprender las características específicas de los actores con el territorio, sus raíces. Considerando cómo los factores geográficos, medioambientales, económicos y socioculturales propios, influyen en la vida, la educación y la identidad, reconociendo la importancia de preservar y valorar las expresiones culturales arraigadas y desarraigadas identitarias que también se marcan por fenómenos como la migración hacia zonas urbanas.

Enfoque intergeneracional. “La existencia de las relaciones intergeneracionales implica que las comunidades poseen una memoria colectiva, pues cada generación retoma las enseñanzas de sus antecesores y deja un legado a sus sucesores, lo que constituye marcos de referencia para la construcción social de la realidad” (Ojeda-Rosero & López-Vazquez, 2017, p117).

Para el contexto de los procesos que ocurren con la educación rural y el rescate de saberes campesinos, marca gran importancia el diálogo de saberes y la interacción entre las diferentes generaciones presentes en la comunidad; experiencias y perspectivas entre los ancianos y personas mayores, que son depositarios de saberes arraigados en la tierra, con los jóvenes, quienes poseen un entendimiento de las dinámicas actuales y las nuevas tecnologías. La comunicación en ambas

direcciones permite el intercambio de conocimientos, experiencias y perspectivas, promoviendo un sentido de valor y respeto mutuo que puede fomentar un ambiente propicio para el aprendizaje colaborativo y la generación de conciencia. Este enfoque reconoce la importancia de una educación que no solo se centre en la transmisión de conocimientos académicos, sino que también fomente la integración armónica de saberes diversos y la valoración de la sabiduría acumulada a lo largo de generaciones.

Enfoque étnico afrodescendiente. A pesar de crecer lejos de las dinámicas tradicionales teniendo una conexión limitada con las prácticas propias de la comunidad, me identifico como mujer afrocolombiana que anhela fomentar una mayor comprensión y aprecio por las diversas prácticas agrícolas afro explorando mis raíces, para aplicar estos saberes a las prácticas de enseñanza aprendizaje. Este viaje de autodescubrimiento me ha llevado a conocer trabajos como el realizado y registrado en *Agricultura familiar afrodescendiente en los territorios colectivos del golfo de Tribugá: El caso de las familias Panguí, Chocó*, en el cual se evidencia que las prácticas, tecnologías, sistemas de intercambio y conocimientos tradicionales de agroecosistemas reflejan la materialización de la cultura, herencia del poblamiento y asentamiento de las comunidades afrodescendientes, siendo este un conocimiento adquirido a través de la práctica y la oralidad, del trabajo mano a mano y de la importancia de revitalización y resiliencia de los espacios de producción. (Velásquez-Perdomo, 2019, p.92)

Enfoque intercultural. Esta investigación enfatiza en la necesidad de integrar y valorar la diversidad de los actores presentes en la comunidad, incluyendo a los campesinos, afrodescendientes, indígenas, habitantes del propio territorio rural y habitantes que fluctúan con la interacción rural y urbana. También reconocer la riqueza de conocimientos y prácticas culturales que cada uno de estos grupos aporta a la comprensión de dinámicas culturales, económicas y sociales. La interconexión de sus historias, creencias, valores y prácticas es clave en la configuración de identidad en la comunidad.

2.3.3. *Camino de la siembra:*

Preparación del Terreno (fundamentos) En esta etapa inicial, se llevará a cabo una inmersión en el contexto educativo y social de la Institución Educativa Cristóbal Colón y la

comunidad circundante. Se recopila información detallada sobre la historia, las tradiciones, los valores culturales y los desafíos actuales que enfrentan tanto la institución como la comunidad local.

Selección de la semilla (contextualización): Es el momento metodológico donde se define y diseña cuidadosamente el proyecto de investigación en el territorio. En este proceso investigativo se seleccionan las preguntas, metodologías, enfoques y técnicas que mejor respondan a las particularidades territoriales y a las necesidades comunitarias identificadas.

Siembra y Cuidado (crecimiento): Durante esta fase, se realizan las diversas actividades participativas, como grupos de discusión, entrevistas y observación, para fomentar un diálogo continuo y una comprensión enriquecedora de las experiencias y perspectivas de los diferentes actores sociales involucrados. La siembra marca el inicio de la construcción de relaciones investigativas con los actores territoriales, la puesta en práctica de los principios de la Pedagogía de la Madre Tierra y la activación del diálogo de saberes entre conocimiento académico y saberes campesinos locales.

Cosecha (reflexión): Al final del proceso, se llevará a cabo un análisis reflexivo y crítico de los datos recopilados, utilizando herramientas de análisis cualitativo que permitan identificar patrones, temas y relaciones significativas. Se prestará especial atención a la forma en que los saberes campesinos y tradicionales se entrelazan con la identidad cultural, los procesos educativos en estudio y el contexto rural, planteando estrategias para que estos elementos puedan fortalecerse mutuamente y tener un nuevo significado propio.

2.3.4. Técnicas e instrumentos utilizados

El planteamiento metodológico que permitió dar respuestas a la problemática planteada incluye

- *Talleres sentipensantes:* Reconocido como un instrumento válido para la socialización, la transferencia, la apropiación y el desarrollo de conocimientos, actitudes y competencias de una manera participativa y pertinente a las necesidades y

cultura de los participantes. (Ghiso,1999. p.141). Fueron espacios de encuentro que integraron reflexión y emoción, estructurados según los principios de la Pedagogía de la Madre Tierra (silencio, escucha, observación, tejido, palabra dulce, corazón bueno).

- *Mapas parlantes y mapas mentales*: Los cuales constituyen representaciones gráficas que reflejan cómo los estudiantes perciben, organizan y significan su entorno espacial. “Espacios que permiten hablar y recrear las memorias colectivas” (Findji, s.f.)
- *Las narrativas territoriales*: 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 (Moreno, 2019). En este caso se realizó la construcción colectiva de relatos que vinculan historia personal, familiar y comunitaria con el territorio, materializados en mapas parlantes y mapas mentales.
- *Entrevistas caminadas*: Conversaciones realizadas mientras se recorren espacios significativos del territorio, permitiendo que el lugar active memorias y saberes, asumidas 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. (Moreno, 2019)
- *Diálogo de saberes*: Entendido como una técnica que permite el encuentro entre los participantes, el encuentro desde sus experiencias, saberes, emociones, el respeto hacia sí mismo y a los demás, reconociendo que nadie sabe todo y que nadie ignora todo. (Moreno, 2019)

- *Siembra en casa:* Haciéndoles partícipes del proceso de cuidado de la semilla hasta la siembra. Hice entrega de semillas, con la intención de recoger entre los estudiantes sus experiencias de una siembra individual para una cosecha colectiva.

Tabla 1 Plan de acción para el primer objetivo específico

Objetivo 1			
Describir las percepciones y construcciones identitarias de los estudiantes de la media técnica agropecuaria, en relación con el territorio y la campesinidad analizando cómo éstas influyen en sus proyectos de vida.			
Actividad	Técnica	Instrumento	Registro
Reconocer las percepciones de la docente	-Entrevista a docente responsable de la asignatura agropecuaria	Guía de entrevista Acta del encuentro	Registro de audio Registro fotográfico
Describir las actuales prácticas de aula del componente técnico agropecuario de la IE	-Observación del desarrollo de clases de agropecuaria	Planeación de los criterios de observación	Registro fotográfico Interpretación Imágenes
Recoger percepción que los estudiantes tienen frente al enfoque agropecuario del colegio y sus sentires frente al territorio	- Talleres, encuestas	Formato con los talleres Formato con las preguntas de la encuesta.	Encuestas diligenciadas Talleres

Nota: Elaboración propia

Tabla 2. Plan de acción para el segundo objetivo específico

Objetivo 2			
Identificar habitantes de la comunidad educativa que abrigan experiencias reconciliadoras con la madre tierra para establecer relaciones que permitan espacios de diálogo y reflexión alrededor de lo campesino, el arraigo y la educación en la ruralidad.			
Actividad	Técnica	Instrumento	Registro

Reunión con Estudiantes de décimo y once en la IE	-Taller participativo sobre agricultura tradicional, territorio y arraigo. -Encuesta de percepción	-Planeación del taller -Formato de acta para registrar encuentro. -Encuesta de percepción	-Acta diligenciada -Registro fotográfico -Registro de audio -Entregable escrito de los participantes.
Recopilar experiencias y saberes de actores involucrados -Estudiantes -Padres y madres de familia -Agricultores -Líderes comunitarios -Personas mayores -Docentes	-Entrevista sobre historia del territorio, identidad campesina, prácticas agrícolas. -Encuesta sobre arraigo, historia del territorio, identidad campesina, prácticas agrícolas tradicionales	-Guía de la entrevista con las preguntas orientadoras. -Formato diferencial de las encuestas con las preguntas -Formato de acta para registrar encuentro.	-Registro de audio y/o registro de video -Registro fotográfico -Encuestas diligenciadas -Acta diligenciada

Nota: Elaboración propia

Tabla 3. Plan de acción para el tercer objetivo específico

Objetivo 3			
Proponer prácticas educativas que integren saberes relacionados con la comunidad campesina, generando una resignificación pedagógica que permita fortalecer el arraigo en los estudiantes de la IE Cristóbal Colón del municipio de Dagua. Proponer prácticas educativas que integren saberes locales relacionados con lo campesino, el arraigo y la educación en la ruralidad, generando una resignificación de la educación en contexto rural que permita fortalecer el arraigo en los estudiantes de la Institución Educativa Cristóbal Colón del municipio de Dagua.			
Actividad	Técnica	Instrumento	Registro
Análisis e interpretación de resultados	-Análisis inductivo de la información -Organización -procesamiento -Interpretación.	-Entrevistas -Actas -Encuestas diligenciadas -Videos, audios, fotos.	-Registro de información analizada
Construcción de propuestas para prácticas educativas		-Análisis e interpretación de resultados	Propuestas de prácticas educativas
Presentación de resultados de la investigación	-Reunión con los actores involucrados en la investigación	-Planeación de la presentación -Acta de la reunión	-Acta diligenciada -Registro fotográfico -Encuestas diligenciadas

	para presentación de resultados -Encuesta de salida	-Formato de la encuesta con preguntas	
--	--	---------------------------------------	--

Nota: Elaboración propia

2.3.5. *Análisis e interpretación de la información*

La interpretación de la información obtenida, de acuerdo con los enfoques planteados y la perspectiva decolonial de la Pedagogía de la Madre Tierra, se realizó siguiendo una ruta metodológica que honró tanto el rigor académico como las formas ancestrales de construcción de conocimiento. Este proceso se estructura en tres momentos interconectados que permitieron la organización, el procesamiento y la interpretación desde una perspectiva sentipensante.

Organización de la información: Se guió por criterios que garantizaron la confiabilidad, verificando la información mediante diálogo con diferentes actores territoriales y triangulación de fuentes: la pertinencia y profundidad de la información según su relevancia para el territorio y la comunidad y la diversidad de saberes; las perspectivas generacionales e interculturales presentes en la comunidad

Procesamiento de la información. Desde el reconocimiento de cuatro categorías: 1) Resignificación de la educación rural a través de la media técnica agropecuaria. 2) Sentido por el arraigo territorial. 3) Experiencias comunitarias en reconciliación con lo campesino, el arraigo y la educación, y 4) Saberes campesinos locales

Interpretación sentipensante. Proceso interpretativo en espiral desde la comprensión, la explicación la relacionalidad y lo prospectivo. La interpretación se realizará estableciendo relaciones dialógicas entre:

- Información primaria: Datos obtenidos directamente de la comunidad (talleres, entrevistas, observaciones, narrativas)

- Información secundaria: Marco teórico, investigaciones previas, documentos institucionales
- Reflexividad investigativa: Mi posicionamiento como investigadora agrodescendiente y afrodescendiente

2.3.6. Aspectos de la ética aplicables

En el desarrollo de esta investigación, se garantizó en todo momento el respeto por y para los participantes. Se obtuvo el consentimiento de los involucrados antes de su participación en actividades de interacción y diálogo. Se protegió la identidad de los participantes y se aseguró que cualquier dato sensible se manejaría con el mayor rigor ético.

Al finalizar el proceso investigativo y antes de realizar la entrega formal a la universidad, se convocó a las personas participantes del proceso para socializar los resultados del camino investigativo y hacer un ejercicio de devolución de saberes, de retroalimentación y de recomendaciones.

Capítulo 3

Regando con paciencia. La siembra y el cuidado

En la tradición campesina, el cuidado paciente de la siembra implica observación atenta, riego oportuno, protección contra enfermedades y la confianza de que cada día la planta crece, aunque no siempre sea visible. Este capítulo presenta los resultados que emergen de un proceso metodológico que privilegió las voces del territorio, de los estudiantes, de los docentes y de la comunidad. Desde esta perspectiva, los participantes no fueron concebidos como "objetos de estudio", sino como *sujetos portadores de conocimientos valiosos* que interpelan tanto los modelos educativos hegemónicos como las concepciones dominantes sobre el desarrollo rural, portadores de conocimientos y sentires legítimos y transformadores.

La investigación se desarrolló durante el periodo 2023-2025 en algunas veredas del corregimiento San Bernardo desde algunas de sus veredas: Tocotá, Benhur, Loma Alta, El Diviso, Jordán y La Rosita. El proceso de recolección de información incluyó talleres y círculos de la palabra con estudiantes, observaciones de prácticas de aula en el componente técnico agropecuario, trece entrevistas a quince participantes vinculados a la IE, y análisis de documentos institucionales y curriculares. Los participantes representan la diversidad de actores que configuran la comunidad educativa: egresados de diferentes promociones, estudiantes actuales, docentes con larga trayectoria laboral en la IE y docentes del área técnica, padres de familia, campesinos y líderes comunitarios. Esta pluralidad de voces permitió construir una comprensión polifónica de las tensiones, potencialidades y desafíos que caracterizan la relación entre educación técnica y saberes campesinos en nuestro contexto rural. La dimensión ética de la investigación reconoce a los participantes como co-constructores de conocimiento para los procesos de fortalecimiento educativo y comunitario.

La estructura de este capítulo responde sistemáticamente a los tres objetivos específicos que orientaron la investigación, configurando un recorrido que va desde el reconocimiento de las percepciones y construcciones identitarias de los estudiantes de la media técnica agropecuaria, en relación con el territorio y la campesinidad, hasta llegar a la construcción de una propuesta educativa que integre orgánicamente los saberes campesinos locales con la formación técnica

institucional. La primera sección se centra en la caracterización de las percepciones y sentires de los estudiantes de la media técnica y su impacto en la construcción de proyectos de vida territorializados o no y un acercamiento documental institucional con la intención de indagar, sobre lo establecido, la capacidad para fomentar el arraigo territorial y valoración de lo campesino. La segunda sección presenta las experiencias de habitantes de la comunidad educativa que han desarrollado relaciones reconciliadoras con la Madre Tierra. A través de narrativas paradigmáticas y análisis categorial, se identifican los saberes campesinos locales vigentes en el territorio, las posibles formas de transmisión intergeneracional de conocimientos y las potencialidades para el diálogo entre saberes campesinos y educación formal. La tercera sección articula los hallazgos en una propuesta de prácticas educativas que integran orgánicamente los saberes campesinos locales con la formación técnica agropecuaria. Esta propuesta se fundamenta en los principios de la Pedagogía de la Madre Tierra de la Universidad de Antioquia y busca aportar estrategias territorializadas para el fortalecimiento del arraigo territorial a través de la educación en la ruralidad.

Los resultados presentados dialogan permanentemente con los planteamientos de la Pedagogía de la Madre Tierra que reconoce en el territorio, no solo un espacio geográfico, sino una entidad viva portadora de conocimientos locales, tradicionales y contemporáneos. Emergen de este diálogo, categorías de análisis que evidencian cómo las experiencias concretas del territorio confirman, problematizan y enriquecen las comprensiones teóricas sobre educación rural y saberes campesinos locales. El análisis descriptivo que se hará en el siguiente capítulo se sustenta en cuatro categorías centrales que emergieron del diálogo entre el marco teórico de la Pedagogía de la Madre Tierra y las voces del territorio, las cuales son: 1) resignificación de la educación rural a través de la media técnica agropecuaria, 2) sentido por el arraigo territorial, 3) experiencias comunitarias en reconciliación con lo campesino, con el arraigo y con la educación y 4) saberes campesinos locales.

Los resultados que se presentan no pretenden constituirse en verdades definitivas, sino en aportes al diálogo académico y comunitario sobre las posibilidades de transformación de la educación rural desde el reconocimiento y valoración de los saberes campesinos locales. Cada hallazgo representa una semilla plantada en el territorio fértil de la reflexión pedagógica, con la

esperanza de que pueda germinar en experiencias educativas más pertinentes, contextualizadas y territorialmente arraigadas.

En las páginas que siguen, las voces del territorio dialogan con lo problematizado y la sabiduría campesina local se revela como fuente inagotable de enseñanzas para la construcción de modelos educativos que honren tanto la tradición como la innovación, tanto el arraigo como la movilidad, tanto lo local como lo universal. Es tiempo de cosecha, y la tierra generosa del conocimiento territorial ofrece sus frutos para nutrir la reflexión sobre los caminos posibles hacia una educación rural transformadora.

3.1. Resultados

3.1.1. Fase I. Caminando surcos de la siembra para la cosecha identitaria de los estudiantes

La caracterización de las percepciones y construcciones identitarias de los estudiantes de la media técnica agropecuaria en la Institución Educativa Cristóbal Colón se desarrolló privilegiando talleres participativos, círculos de diálogo y la observación de estudiantes. Desde el mismo contexto educativo, se realizó la revisión de documentos relacionados con el horizonte institucional en clave territorial, se realiza observación al estudiante y entrevistas a docentes. Esta fase se orientó por la pregunta: ¿Cuáles son las percepciones identitarias de los estudiantes en relación con el territorio y la campesinidad, y de qué manera estas construcciones influyen en sus proyectos de vida?

3.1.1.1. Análisis documental institucional en clave territorial:

PEI: El análisis del Proyecto Educativo Institucional de la Institución Educativa Cristóbal Colón (2024) revela fundamentos misionales excepcionalmente coherentes con los propósitos de fortalecimiento del arraigo territorial y resignificación de la educación rural. El lema institucional “comprometidos con la formación y dignificación del habitante rural” (p. 20) evidencia una perspectiva territorial explícita que trasciende discursos genéricos sobre calidad educativa.

También resulta significativo el objetivo institucional de “fortalecer la formación agropecuaria ecológica desde preescolar hasta la media técnica, promoviendo la valoración de la tierra, el apego a la región y la conservación del medio ambiente” (p. 10), el cual se articula con las categorías centrales de esta investigación. La misión institucional complementa esta orientación al declarar su compromiso “forjando gestores en proyectos sostenibles y sustentables con énfasis en producción, transformación y aprovechamiento de productos del entorno, promoviendo las buenas prácticas agropecuarias y medioambientales para la dignificación del habitante rural y el desarrollo humano” (p.10).

Sin embargo, existe una brecha significativa entre estas declaraciones misionales y su materialización curricular y pedagógica sistemática. Si bien la articulación con el SENA en los grados 10 ° y 11 ° representa un avance importante en la formación técnica, la ausencia de estrategias específicas para el diálogo de saberes y la limitada contextualización territorial de los contenidos desde preescolar hasta grado 9 ° revelan que existe un extenso camino por recorrer para que estas intencionalidades se concreten en prácticas educativas transformadoras que efectivamente fortalezcan el arraigo territorial y valoren los saberes campesinos locales.

Plan de la asignatura agropecuarias: El documento contiene intencionalidades pedagógicas valiosas, pero con significativas limitaciones en su estructuración y aplicación práctica. Aunque presenta elementos dispersos que evidencian comprensión de las tensiones territoriales contemporáneas, la propuesta curricular carece de sistematización metodológica y presenta brechas considerables entre lo declarado y lo implementado.

En el plan de asignatura Institución Educativa Cristóbal Colón, (2022) evidencia intencionalidades explícitas para el fortalecimiento del arraigo territorial a través de estrategias como “salidas de estudio a fincas” (p. 8). La justificación del área posiciona la formación agropecuaria como respuesta al “colapso social que se vive en las urbes” (p. 2), evidenciando comprensión de las dinámicas migratorias rurales-urbanas e incluye elementos para la reconciliación con lo campesino mediante el reconocimiento del “fortalecimiento y perfeccionamiento de los saberes propios en materia agropecuaria” (p. 2) y metodologías que

incorporan “saberes del contexto local, regional y nacional” (p. 6) creando oportunidades curriculares para el diálogo con conocimientos campesinos familiares.

Los criterios de evaluación centrados en competencias técnicas y operativas, sin indicadores específicos para valorar otras formas de conocimiento, reproducen jerarquías epistemológicas que privilegian saberes académicos sobre conocimientos territoriales. La ausencia de contenidos específicos sobre historia territorial o técnicas tradicionales de la vereda San Bernardo limita el reconocimiento de saberes campesinos locales. El plan de asignatura presenta pertinencia conceptual para el interés de esta investigación, evidenciando bases curriculares que podrían fundamentar el fortalecimiento del arraigo territorial y el reconocimiento de saberes campesinos locales. No obstante, esta pertinencia permanece principalmente en el nivel declarativo, requiriendo sistematización metodológica y resolución de tensiones pedagógicas, fundamentalmente, mayor coherencia entre las intencionalidades curriculares y las prácticas educativas implementadas desde la institución hacia el territorio.

Este breve análisis lo desarrollo desde una perspectiva comprensiva, reconozco las complejidades inherentes a la construcción curricular en contextos rurales, no pretendo establecer juicios valorativos sobre la calidad del documento, sino identificar elementos de particular relevancia para los objetivos de la investigación centrada en la articulación entre saberes campesinos locales y formación técnica agropecuaria. También identifiqué tensiones relacionadas con el PEI las cuales son manifestaciones de las complejidades inherentes a los procesos de transformación educativa en contextos donde coexisten múltiples marcos normativos y expectativas formativas como la ruralidad.

3.1.1.2. Observación participante

El proceso de observación lo desarrollé durante tres años lectivos (2023-2025), logrando abarcar las promociones (estudiantes de último año escolar) 2023, 2024 y 2025 en diferentes momentos de su trayectoria formativa: Último período de la promoción 2023, el ciclo completo de la promoción 2024, y primer período de la promoción 2025. Esta temporalidad extendida me permitió identificar variaciones en las prácticas pedagógicas junto con la sostenibilidad de

estrategias implementadas con los estudiantes. Las observaciones cubrieron espacios formativos diversos: Aulas tradicionales, actividades de campo en la institución, salidas de campo y desarrollo de proyectos de grado.

La decisión de centrar la observación en las clases de la asignatura *agropecuaria* del componente técnico responde a criterios metodológicos específicos que la posicionan como el espacio estratégico de conexión con el territorio y las concepciones de productividad, además del énfasis agropecuario de la institución. Poder observar las dinámicas de articulación entre formación académica, saberes campesinos locales y construcción de arraigo territorial.

Proyectos productivos de grado:

Los proyectos de grado constituyen la culminación del proceso formativo técnico, en el que los estudiantes desarrollan un proyecto productivo completo desde la planificación hasta la comercialización. El seguimiento longitudinal a estos proyectos reveló transformaciones significativas en las condiciones formativas y los niveles de apropiación estudiantil.

Promoción 2023. Desarrolló proyectos productivos que evidenciaron articulación exitosa entre formación técnica y aplicación territorial. Los estudiantes lograron implementar mediciones de variables productivas utilizando equipos tecnológicos como sensores y programación con arduino⁷, demostrando apropiación de competencias técnicas que trascienden el manejo básico de herramientas tradicionales, esto se logró con la articulación del área de tecnología. Las producciones desarrolladas incluyeron cosecha de tomate, ajo y pollos de engorde, evidenciando diversificación productiva y manejo de diferentes sistemas agrícolas y pecuarios.

Durante las actividades de campo se observó que los estudiantes manifestaban motivación hacia las tareas agropecuarias, expresando entusiasmo que trascendía la obligación académica. Las sustentaciones finales de grado evidenciaron apropiación significativa de conocimientos técnicos y capacidad de sistematización de experiencias productivas, logrando presentaciones de calidad a pesar de las dificultades climáticas y logísticas enfrentadas durante el proceso.

⁷ Programa usado para sistematizar procesos y controlar variables ambientales y tecnológicas.

Promoción 2024. Desarrolló sus proyectos sin el apoyo tecnológico especializado disponible para la promoción anterior, esto por cambio del docente, evidenciando discontinuidad en las estrategias pedagógicas. Sin embargo, los estudiantes demostraron resiliencia y capacidad de adaptación al desarrollar producciones de maní, manzanilla y pepino a pesar de las dificultades climáticas y los desafíos en el cuidado de sus cultivos.

El seguimiento reveló fortalecimiento del trabajo colaborativo y mantenimiento de la motivación hacia las actividades productivas, evidenciando que el interés por el trabajo agropecuario puede sostenerse independientemente del nivel de tecnificación disponible. Las sustentaciones finales mantuvieron calidad apropiada, con estudiantes que demostraron apropiación del proceso formativo y desarrollo de competencias de sistematización y comunicación de experiencias.

Promoción 2025. Logrando observar solo el primer periodo académico, los estudiantes presentan un panorama que evidencia detrimento en las condiciones formativas. Se observa ausencia notable de motivación estudiantil y múltiples inconvenientes en el cumplimiento de las actividades programadas. Los procesos productivos en desarrollo incluyen siembra de yuca, ají y producción de lombricompost, manteniendo diversificación productiva, pero con limitada evidencia de apropiación estudiantil entusiasta. Me reuní con los estudiantes como acompañante del grupo este año lectivo para indagar un poco sobre sus motivaciones y responsabilidades con la asignatura, aceptaron falta de compromiso y que no se sienten motivados, entre otros aspectos por sentir que las actividades propuestas no son pertinentes para ellos ya que no tienen mucha claridad de su impacto, la docente les plantea autonomía en la mayoría de los espacios y dicen que les gustaría recibir más acompañamiento o guías de trabajo. En diálogo con la docente manifestó comprender la situación y trabajar con los estudiantes al respecto para equilibrar el desarrollo de su autonomía. Y que su interés es que los estudiantes comprendan la relevancia de su proceso formativo y desarrollen el compromiso requerido para el grado once.

Salidas de campo:

El seguimiento progresivo me permitió evidenciar una discontinuidad crítica en la implementación de salidas de campo como estrategia pedagógica. La promoción 2023 realizó una

salida de campo durante el grado 10°, la promoción 2024 no tuvo ninguna salida programada, y la promoción 2025 tampoco ha realizado salidas hasta la fecha de entrega de esta investigación. Discontinuidad de estrategias que responde a múltiples factores, tales como las limitaciones normativas institucionales que requieren mayor flexibilidad y la necesidad de fortalecer canales de comunicación entre docentes y directivos.

Esta progresión descendente revela debilitamiento de las metodologías territorializadas más prometedoras para la articulación entre formación técnica y saberes campesinos locales. Las salidas de campo constituyen espacios privilegiados para el diálogo con productores del territorio, el reconocimiento de prácticas tradicionales y la vinculación con sistemas productivos familiares, por lo que, al no realizarse, reducen significativamente las oportunidades para el desarrollo de competencias territorializadas.

Dinámicas del trabajo de campo en la institución:

Estas actividades pueden ser desarrolladas por los estudiantes en la zona de cultivos con que cuenta la institución. El acompañamiento reveló elementos significativos sobre las dinámicas motivacionales estudiantiles durante las actividades prácticas. Los estudiantes evidencian mayor motivación cuando durante las labores de campo pueden escuchar música, sugiriendo la importancia de generar ambientes de aprendizaje que reconozcan las preferencias culturales juveniles y permitan expresiones identitarias durante las actividades productivas.

Las actividades desarrolladas son predominantemente trabajo de campo, con limitada entrega de guías teóricas y escasos registros en cuadernos. Esta metodología experiencial puede favorecer aprendizajes significativos, aunque también evidencia limitada sistematización conceptual de las experiencias prácticas. Las actividades tienden hacia lo operativo (desyerbar, platear, mantener zonas verdes) sin articulación sistemática con contenidos técnicos especializados ni con los proyectos estudiantiles

Muchas actividades de la asignatura funcionan como complemento de las clases SENA desarrolladas en horarios diferenciados, sugiriendo falta de autonomía curricular del componente

institucional y posible subordinación a lógicas formativas externas que pueden no corresponder plenamente con los objetivos de arraigo territorial declarados institucionalmente.

3.1.1.3. Entrevista a docentes:

Se desarrollaron dos entrevistas a docentes. Una a la docente responsable del componente agropecuario explorando sus concepciones pedagógicas, metodologías empleadas, relación con el territorio y percepción sobre el impacto de su labor en los estudiantes. Otra al docente con más antigüedad de la sede, testigo de las transformaciones institucionales, del enfoque educativo y de las relaciones institución-comunidad.

El profe Howard:

El profesor Howard proporciona un contexto histórico fundamental para comprender las prácticas actuales del componente técnico agropecuario. Su testimonio de 31 años como docente en la institución permite identificar que las metodologías y enfoques observados actualmente no son casuales, sino resultado de procesos evolutivos institucionales que han enfrentado resistencias históricas y transformaciones graduales. Para efectos narrativos, en adelante lo enunciaré como *el profe*.

Figura 3. Fotografía del profesor Howard Pacheco



Nota: Archivo propio

Llegó a Tocatá después de trabajar en varios colegios de Cali. Una coordinadora que conocía de un colegio privado en la ciudad le comentó sobre una vacante en ciencias sociales y lo puso en contacto con la rectora de entonces. Su primer encuentro con la ruralidad fue impactante:

“Al principio daba tristeza, recién llegué, los salones no estaban contruidos en material sino con tablas, muchas de ellas rotas. Tocaba hacer carteleras y pegar cartulinas para tapar los huecos, no solo por estética, sino para que no entrara tanto frío”.

Narra que el terreno era de tierra roja y el sanitario era un aljibe. Describe cómo hoy, al comparar esas condiciones iniciales con la infraestructura actual, se evidencia un gran avance: *“Hoy los niños tienen lo básico, como debe ser en una institución rural”*.

En aquellos primeros años, Howard recuerda con admiración el sacrificio de los estudiantes: *“Venían desde San Miguel, que es lo más lejos dentro de Tocatá y llegaban puntuales a la primera hora. Tenían que salir a las cuatro o cuatro y media de la mañana, niñas y niños”*.

Algunos venían a pie desde El Jordán, y a pesar de las dificultades, mantenían puntualidad en la primera hora de clase.

El profe relata cómo las madres preparaban rápidamente el desayuno cuando los niños decían: *“Mamá, rápido el desayuno que me toca con el profesor Howard”*. Los docentes también mantenían compromiso inquebrantable: *“también nosotros, con lluvia o sin ella, llegábamos puntuales, como ahora”*.

Al preguntarle sobre los orígenes del enfoque agropecuario, el profe explica que desde la época del señor León Millán, quien era jefe de núcleo, se impulsaba la idea de orientar la institución hacia lo agrícola por estar ubicada en zona rural. Sin embargo, *“ni las familias ni los estudiantes estaban muy convencidos”*. El profe recuerda encuestas realizadas hace veinte o veinticinco años en las que se presentaban tres o cuatro opciones formativas: *“casi siempre ganaba tecnología o sistemas. ¡Y nosotros no teníamos computadores acá!”*. Los estudiantes preferían programas relacionados con sistemas porque sentían estar muy atrasados en ese aspecto, explicaba

La parte agrícola quedaba en segundo plano y no se valoraba suficientemente. El profe describe cómo tanto el rector anterior como el actual han trabajado en *“educar un poco más a las familias y a los estudiantes, para que comprendan la importancia de lo agropecuario, especialmente porque estamos en una zona rural”*.

A lo largo de sus tres décadas en la institución, el profe ha observado patrones migratorios estudiantiles consistentes, ante la pregunta sobre el interés de los jóvenes de salir del campo: “No,

los estudiantes siempre han salido. Es muy eventual que uno vea a un exalumno que haya regresado. La mayoría se organizan, forman una familia y se van". También describe cómo algunos egresados se han destacado: hay uno que siguió carrera militar y ya está pensionado, una joven que se convirtió en cantante reconocida de la familia Verdugo, y varios que son ahora profesionales como enfermeras y veterinarias. Sin embargo, la mayoría no regresa con intención de quedarse: *"Vienen de visita, de fin de semana, pero nada más"*.

El profe documenta cambios significativos en las aspiraciones estudiantiles relacionados con la cualificación docente. Cuando llegó, solo había dos o tres licenciados, mientras que *"hoy en día, la institución educativa tiene una gran cantidad de docentes que, en un 90% tienen posgrados y maestrías"*. Esta transformación manifiesta el profe, se refleja en las aspiraciones estudiantiles: *"algunos estudiantes le dicen a uno que quieren ser veterinarios, que quieren estudiar enfermería, o alguna otra carrera. Antes no, solo decían que se iban para el ejército, o que se quedaban trabajando en la casa o en el taller de motos"*.

El profe identifica la permanencia de saberes campesinos tradicionales: *"Los estudiantes incluso comentan que en sus casas, cuando alguien tiene gripa, usan limoncillo, por ejemplo. Todos esos saberes todavía permanecen, se transmiten de los padres a los hijos y hacen parte del arraigo campesino"*. Reconoce productos locales como la cúrcuma y el yacón, valorando sus bondades naturales y beneficios para la salud, observa cómo la tecnología facilita el acceso a información que puede mejorar el trabajo rural, mencionando ejemplos como trabajos creativos en guadua que combinan conocimiento tradicional, creatividad y tecnología.

El profe plantea que una estrategia para motivar a los jóvenes sería *"relacionar la tecnología con lo rural o lo agrícola. Que las actividades del campo cuenten con herramientas tecnológicas permite que ellos se den cuenta de que son labores que pueden generar ingresos"*. Menciona el consejo de Bill Gates sobre criar pollos como actividad recomendable para jóvenes rurales: *"Es un negocio bueno, se demora poco y es rentable"*. Reflexionando sobre cómo los conocimientos tradicionales sobre cría de pollos, cuando se organizan tecnológicamente, pueden generar ganancias en poco tiempo.

El profe describe cambios significativos en el territorio: *“Podría decirse que los cultivos han mejorado hoy. Antes la gente no sembraba ni se dedicaba a los cultivos. Este territorio se usaba más para tumbar árboles y construir viviendas”*. Observa que la cantidad de construcciones ha aumentado considerablemente, aunque muchas se realizan informalmente. Cuando realizó su monografía universitaria, identificó una cantidad considerable de viviendas nuevas, pero al confrontar estos datos en Planeación Municipal, *“no había ni el 1% en Planeación de lo que realmente se ha construido en el territorio dagüño”*.

Sobre su evolución como docente el profe recuerda: *“al principio, recién salido de la universidad, era muy autoritario... Pero ser estricto no es malo. Ser exigente no es malo”*. Varios exalumnos lo han buscado para agradecerle: *“Gracias, profesor, tenía razón. Gracias a su exigencia somos lo que somos, tenemos trabajo, tenemos disciplina”*. Desde sexto grado pregunta a sus estudiantes sobre sus proyectos de vida: *“¿Qué quiere hacer usted después de que salga de once?”* Esta práctica la aprendió de su padre, quien se la inculcó desde pequeño.

El profe concluye la conversación expresando su expectativa de que los estudiantes *“no se queden permanentemente en la ciudad sabiendo que tienen sus familias aquí. Que se formen, que estudien, que tengan sus posibilidades, pero que no olviden sus raíces ni el lugar donde fueron criados y formados”*. Su esperanza es ver casos como el de la profesora Dalila, quien estudió en la institución y ahora es docente, sugiriendo que *“cuando nosotros, los que ya estamos mayores nos retiremos, haya alguien de esta misma región que pueda ocupar esos espacios”*. Durante toda la conversación, el profe mantuvo un tono reflexivo y nostálgico, evidenciando profundo conocimiento del territorio y genuina preocupación por el futuro de los estudiantes y la continuidad educativa de la región.

La profe Mary

Figura 4. Fotografía de la profesora Mary Triviño



Nota: Archivo propio

Mary proviene del norte del Valle, específicamente de Roldanillo, aunque se crio en la zona rural de Bolívar, Valle. Pertenece a una familia campesina: *“Mi papá es agricultor, mi mamá ama de casa. Siempre nos hemos dedicado al cultivo de café por tradición y con hortalizas”*. Desde pequeña mantuvo una fuerte conexión con el campo que, según sus palabras, *“no se ha perdido, gracias a Dios”*. en adelante la enunciaré como *la profe*.

Llegó a la institución un noviembre, esta conversación se da en el año que completa su primera década como docente en la misma institución. Dice que llegó completamente *“perdida, porque nunca había trabajado con estudiantes”*. Su primera impresión del territorio fue de sorpresa: *“No me imaginaba que había tanta gente, tanta urbanización, tantas familias”*. Al llegar, se guió por la profesora Alejandra, quien se convirtió en su mentora: *“Yo veía que era muy buena, entonces me le pegaba, miraba qué hacía, cómo lo hacía, le preguntaba, le consultaba, y ella me fue guiando”*. Esta experiencia le enseñó que *“la conexión con los estudiantes no es tan académica, sino más emocional, más humana. Y después de que haya esa conexión humana y emocional, todo lo demás fluye”*.

La profe identificó como su mayor desafío inicial comprender las dinámicas familiares de los estudiantes: *“las historias familiares, las dinámicas familiares, influyen demasiado en la relación docente-estudiante”*. Ella observó que muchos estudiantes cargaban situaciones complejas: *“No tener como el trasfondo de todas las situaciones que ha pasado ese niño y que uno tiene que entenderlas para poder conectar con ellos”*.

Su origen campesino le ayudó a entender las carencias: *“cuando uno es del campo, uno entiende las falencias, las necesidades, las carencias que tienen muchos niños. A veces no viven con sus papás, a veces están con los abuelos, con el tío, con un primo”*. La profe comprende que *“cuando el niño tiene ese poco de carencias, no va a producir, no va a avanzar, no va a dar*

resultados". La profe menciona que su objetivo principal es: *"que mis clases conecten con el vivir diario del estudiante, con las cosas cotidianas. Que lo que él aprenda le sirva para cuando sale a la calle, que sea una realidad, que lo puedan conectar"*. Busca que los estudiantes establezcan conexiones entre la escuela y *"lo cotidiano de sus días, de su vida. Que ellos vean que eso sí les sirve para algo"*.

Con los estudiantes de sexto grado, quienes inician su educación secundaria la profe inicia mostrándoles *"qué es el suelo, qué es la tierra. Que no es solamente donde se paran o construyen, sino que es todo un mundo microscópico que hay allí"*. Utiliza el microscopio, aunque esté casi obsoleto, videos y luego las prácticas de campo: *"Allí les digo: 'Miren, esto es vida. Sin esto no podemos vivir'. Porque los seres humanos podremos vivir sin muchas cosas, pero sin comida, sin agua y sin oxígeno es imposible"*.

La profe valora especialmente cuando los estudiantes aportan conocimientos familiares: *"Hay niños que saben mucho. Me dicen: 'Profe, si hacemos esto así...', eso es súper valioso"*. Reconoce que los estudiantes van a casa a conversar sobre las actividades escolares: *"los abuelos o los papás les dicen: 'Mire que esto tal cosa, que la luna...', muchas cosas que son ciertas y funcionan"*.

La profe vivió y lideró una transformación significativa del área agropecuaria. Cuando llegó, encontró proyectos básicos: *"cilantro en vasitos desechables como proyecto de grado. Y tomillo en vasitos, y llevar diez vasitos, y ese era el proyecto de grado de los estudiantes"*. La resistencia inicial fue considerable: *"no les gustaba agropecuaria... esos primeros dos años fueron complicados para cambiarle eso a los muchachos: 'Es que a mí no me gusta eso', 'Es que yo no quiero coger una pala'"*. La transformación requirió mostrar propósito: *"empezar a mostrarles que no es ir a coger una pala por cogerla, ni ir a trabajar por trabajar, sino que es un trabajo que tiene un propósito"*. Gradualmente se establecieron nuevas rutinas: *"ya por lo menos dicen: 'Al colegio toca llevar botas, toca llevar overol, hay que hacer práctica, hay que ir a trabajar'"*.

La profe encuentra su mayor satisfacción en el seguimiento a egresados: *"Cuando me llaman los estudiantes a contarme: 'profe, estoy en la universidad, estoy estudiando esto', 'estoy*

en el SENA, me están enseñando tal cosa... ¿se acuerda que usted me dijo esto?''. Para ella, *“así sea que, de diez, dos sigan, para mí ya es ganancia”*. También valora los momentos de conexión en el trabajo de campo: *“cuando salimos, cuando yo salgo con ellos, nos llevamos un parlante, les ponemos música, trabajamos, se relajan, salen del aula... se liberan. Ellos charlan, se ríen, cantan”*. Observa transformaciones actitudinales: *“Antes, por ejemplo, veían un pajarito y le tiraban una piedra... Pero eso ha ido cambiando... empiezan a amarla”*.

Sobre las problemáticas territoriales, la profe enuncia: *“En el colegio hay mucha población flotante que no es de acá. Vienen más que todo del Cauca, de Nariño”*. Observa transformaciones en la vocación agrícola: *“La gente de aquí ha vendido sus tierras a personas de Cali, que vienen y las usan como fincas de veraneo”*. Esta situación genera paradojas: *“La gente tenía sus fincas productoras de sábila, lechuga, tomate, hortalizas, hasta café y cítricos, y empezó a vender lotes. Ahora ellos le cuidan la finca que era de ellos mismos a los que se las compraron”*. Contrasta esto con su región de origen: *“yo, miro de donde vengo y allá no venden las fincas. La gente no vende sus tierras por nada en el mundo”*.

La profe comparte su historia personal como estrategia pedagógica: *“cuando uno empieza a contar su historia, de dónde viene, cómo se crio, se dan cuenta de que no es diferente a la de ellos”*. Los estudiantes pueden decir: *“Ah, mire, la profe es igual que nosotros, y mire que estudió”*.

También implementa prácticas de conexión física con la tierra: *“A veces me llevo a los muchachos y les pido que se quiten los zapatos para caminar descalzos en la cancha”*. Su sueño es que los estudiantes *“vean que el colegio es una fuente de conocimientos, pero también que es un apoyo para que ellos puedan desarrollar sus proyectos y todos sus anhelos, en su entorno, en su casa, en su vereda”*. Quiere que se conviertan en *“agentes que van a cambiar y darle a lo que está pasando en estos momentos en su vereda”*.

Concluyó la conversación con la profe con una reflexión que ella hace sobre la escuela rural ideal: una institución que *“articule todo lo que está alrededor, usarlo, aprovecharlo”*, porque *“escuela rural es una escuela comunitaria... es una escuela que tiene que vincularse con todo lo que pasa por acá”*. A lo largo de toda la conversación, la profe evidenció una comprensión

profunda de las complejidades socioculturales y la conexión especial casi maternal con los estudiantes.

3.1.1.4. Talleres con estudiantes:

Se desarrollaron seis talleres como parte del objetivo específico de describir las percepciones y construcciones identitarias de los estudiantes en relación con el territorio y la campesinidad, analizando cómo estas influyen en sus proyectos de vida desde las dimensiones emocional, cognitiva, estética, representacional y prospectiva, siguiendo una secuencia metodológica progresiva que permitió profundizar gradualmente en la comprensión de la paradoja central de la investigación: ¿Por qué estudiantes con conocimientos agropecuarios y vínculos territoriales con la ruralidad, no incluyen la agricultura o lo rural en sus proyectos de vida?

Tabla 4. Talleres realizados con los estudiantes:

Nombre	Explora	Objetivos	Preguntas orientadoras
Taller 1. <i>Nuestro sentir.</i>	Vínculos emocionales con el territorio	- Identificar vínculos emocionales con la tierra y el agua - Explorar significados territoriales desde la experiencia vivida - Establecer línea base de la relación afectiva con el territorio	1. ¿Qué significa la tierra y el agua? 2. ¿Por qué son importantes la tierra y el agua en su vida? 3. ¿Qué sentimientos les inspiran la tierra y el agua? 4. ¿Cómo relaciona su bienestar con la tierra y el agua? 5. ¿Qué es territorio y campo? ⁸
Taller 2. <i>Lo que comemos</i>	Percepción sobre la producción de alimentos	- Evaluar conocimientos sobre procesos productivos agroalimentarios - Identificar comprensiones sobre cadenas de valor territoriales - Analizar percepciones sobre modelos productivos (convencional vs. agroecológico)	1. ¿Qué procesos deben ocurrir para que la semilla pueda llegar a tu plato como alimento? 2. ¿Cuál de los procesos consideras más importante? 3. ¿Cómo podrían las huertas caseras o la agricultura urbana incidir en la disponibilidad de nuestros alimentos?

⁸ Las preguntas de este primer taller fueron inspiradas en el trabajo de campo de Ligia Janneth Molina Rico para el trabajo “*De los servicios ecosistémicos a la sustentabilidad del territorio*”

Nombre	Explora	Objetivos	Preguntas orientadoras
Taller 3. <i>Colores del Territorio</i>	Experiencia estética sensorial con diferentes colores del suelo	• Facilitar experiencia sensorial directa con elementos territoriales • Explorar el territorio como fuente de creación artística • Generar resignificación de recursos territoriales subutilizados • Evaluar impactos en percepciones territoriales	1. ¿Cuál es tu percepción del territorio después del taller de pintura? 2. ¿Qué aprendiste sobre el suelo que no sabías antes? 3. ¿Crees que el suelo refleja la personalidad del lugar? ¿Por qué? 4. ¿Qué te sorprendió del taller de pintura? 5. ¿Cuál crees que es la relación entre el arte y el territorio?
Taller 4. <i>Campesinando</i>	Identidad campesina y reconocimiento	• Analizar representaciones sobre producción de alimentos y campesinidad • Evaluar niveles de auto concepto de identidad campesina • Identificar universo simbólico asociado a identidad campesina • Establecer línea base para comparación con talleres posteriores	1. ¿Quién produce los alimentos? 2. ¿Quién es campesino? ¿Te consideras campesino? 3. Palabras relacionadas con campesino
Taller 5. <i>Campesinando II</i>	Identidad campesina reflexiva y fronteras de campesinidad	• Evaluar transformaciones en auto concepto campesino post-talleres • Explorar criterios explícitos de definición campesina • Analizar concepciones sobre fronteras territoriales de identidad	1. Identifica una persona que considere campesina 2. Enumera lo que la hace ser campesino/a 3. Compara si algunos elementos los ubicas en tu vida 4. ¿Te consideras campesino/a? 5. Si un campesino se traslada a la ciudad, ¿sigue siendo campesino? 6. Si un ciudadano se traslada al campo, ¿puede ser campesino?
6. Perspectiva del futuro	Las intenciones de permanecer o no en el territorio	• Identificar preferencias de vida territorial • Identificar la percepción de oportunidades en el territorio. • Analizar proyecciones de vida a mediano plazo	1. ¿Qué tipo de vida te gustaría tener? 2. ¿Ves posibilidad de desarrollo personal en el campo? 3. ¿Cómo imaginas tu vida en 10 años? 4. Del 1 al 10 ¿qué tan probable es que vivas en zona rural? 5. ¿Por qué? Justifica el puntaje anterior 6. ¿Qué tendría que pasar para que decidas permanecer en el campo?

Nota 3. Elaboración propia

La metodología empleada consistió en talleres participativos y sentipensantes que exploraron diferentes dimensiones de la relación estudiante-territorio. Los talleres se aplicaron a un grupo de 24 estudiantes con edades entre 15 y 19 años

Taller 1: “Nuestro Sentir” - Vínculos emocionales con el territorio

Percepciones sobre el significado de tierra y agua

Este taller lo realicé con nueve estudiantes de décimo con edades entre los 15 y 16 años a finales de mayo del 2023, con la particularidad de ser un grupo solo con un estudiante masculino. Inspirada en los aspectos que nos unen al territorio abordados en el encuentro presencial de tercer semestre de la maestría con la profesora Maribel Restrepo en marco de la materia Educación Territorializada, realicé este taller y otro de los talleres más adelante. En esta oportunidad Los estudiantes demostraron concepciones complejas sobre tierra y agua que trascienden visiones meramente utilitarias. Las respuestas evidenciaron tres niveles de significación:

Supervivencia básica: La totalidad de estudiantes reconoció la dependencia fundamental de tierra y agua para la existencia humana. Como expresó un estudiante: *“Para mi significa algo muy especial e importante ya que sin ellos no podremos vivir”* (E1). Esta comprensión de la dependencia se manifestó en afirmaciones categóricas como *“dependemos 100% de ella”* (E3).

Ciclos productivos: Los estudiantes evidenciaron comprensión de sistemas agroecológicos. Un estudiante describió: *“La tierra es un conjunto de elementos químicos que dan vida a las plantas y por ende a los animales y seres humanos, nos proporciona alimento”* (E3), mostrando entendimiento de interconexiones ecosistémicas.

Vínculos afectivos: Emergió una dimensión emocional profunda expresada en términos como *“algo muy especial”* y referencias a la labor campesina realizada *“con mucho amor”*.

Sentimientos asociados al territorio

El análisis de sentimientos reveló una convergencia emocional notable hacia la tranquilidad y paz. Siete de nueve estudiantes utilizaron explícitamente palabras del campo semántico de la calma: *"tranquilidad"*, *"paz"*, *"serenidad"*.

Las respuestas incluyeron experiencias sensoriales específicas:

- *"El sonido del agua me permite dormir en paz y me da tranquilidad y por la tierra veo los frutos para comerlos"* (E1), y *"es muy bello apreciarlo y saber lo importantes que son, es un sentimiento muy bonito ver vida proporcionando vida"* (E3).
- Adicionalmente, emergieron sentimientos de responsabilidad y cuidado: *"querer cuidar de ello"* (E8) y *"agradecimiento"* (E9),

Evidenciando una ética del cuidado territorial.

Taller 2: Lo que comemos. Percepción sobre la producción de alimentos

Comprensión de sistemas agroalimentarios

Este taller fue realizado con el mismo grupo que se realizó el taller número 1, aquí asistieron diez estudiantes y fue pensado principalmente para analizar la responsabilidad de los sistemas agroalimentarios en nuestra nutrición aprovechando las clases de *transformación de productos agropecuarios* que acompaño en la IE. En esta oportunidad los estudiantes demostraron conocimientos detallados sobre procesos productivos locales, evidenciando dos niveles de comprensión:

- **Comprensión secuencial:** Algunos estudiantes visualizaron el proceso como etapas consecutivas: *"El proceso de siembra, ya que, si no sembramos, no obtendríamos el alimento. También el de riego... y el proceso de la transformación"* (E5).
- **Comprensión sistémica:** Otros estudiantes entendieron el proceso como sistema complejo de interrelaciones. Un estudiante describió exhaustivamente: *"lo primero sería preparar el terreno y saber si en él se puede cultivar... Luego cultivar, sin*

dejar de ponerle cuidado, mirar si no tiene plagas... mirar que hay que echarle ya sean fertilizantes... desyerbar y evitar que otro tipo de plantas invadan el cultivo" (E2).

Posicionamientos frente a modelos productivos

Se identificaron diferentes posicionamientos hacia sistemas productivos:

- **Agroecológico:** Un estudiante expresó explícitamente: *"la manera en que se protege el cultivo de posibles enfermedades de una manera natural para asegurar que el producto que se coseche sea lo más orgánico posible"* (E3).
- **Convencional:** Reconocimiento explícito: *"cuando utilizan químicos en cultivos grandes, el proceso de desarrollo es más rápido"* (E4).
- **Neutro técnico:** La mayoría no problematizó modelos productivos, evidenciando naturalización de prácticas existentes.

Taller 3: Experiencia creativa con suelos del territorio

Transformaciones perceptivas del territorio

Este taller fue una experiencia muy bella. Durante el encuentro presencial con la profesora Maribel Restrepo mencionado anteriormente, tuvimos la oportunidad de visitar el taller Ecoludika⁹ para conocer y experimentar la propuesta artística de acuarelas fabricadas con pigmentos de suelos de ríos, en este caso los estudiantes reunieron suelos de diferentes tonalidades del mismo territorio, siguiendo algunas de las instrucciones de Ecoludika, creamos pigmentos luego las pinturas y los estudiantes pintaron, esto generó transformaciones significativas en las percepciones estudiantiles:

- **Re-descubrimiento sensorial:** Los estudiantes identificaron aspectos previamente invisibilizados: *"tiene lugares lindos que no notan muchas personas"* (E2) y *"nunca había tenido tanta cercanía"* (E11) al referirse al suelo.

⁹ Acuarelas de Tierra se llamó el taller en el que participamos en la ciudad de Medellín guiados por el artista Néstor Pérez y la profesora Diana Patiño fundadores de *Ecoludika*.

- **Resignificación utilitaria:** El descubrimiento de nuevas funcionalidades del suelo sorprendió a los estudiantes: "no sabía que se podían hacer pinturas y de muchos tonos y texturas" (E8) y "tenemos otras opciones a parte de las pinturas procesadas" (E9).

Emergencia de dimensión identitaria territorial

Los estudiantes comenzaron a percibir el suelo como expresión de identidad territorial:

- "Si porque pueden reflejar una característica física... pueden provocar emociones y sensaciones" (E4)
- "refleja su esencia, cuidado, ambiente... también mucho de la responsabilidad social" (E13)

Responsabilidad territorial emergente

Aparecieron indicios de ética del cuidado territorial vinculada a la experiencia estética:

- "nosotros somos lo que hacemos que el suelo se vea bien y refleje una linda impresión" (E2)
- "yo opino que toca cuidar más los suelos" (E8)

Figura 5 Taller de pintura con suelos del territorio



Taller 4: "Campesinando" – Identidad campesina y reconocimiento

Reconocimiento del trabajo campesino

Este taller fue realizado por trece estudiantes de décimo del año 2025, en una clase después de escuchar música campesina. La totalidad de estudiantes (100%)¹⁰ identificó a campesinos/agricultores como productores de alimentos, sin referencias a agroindustria o producción mecanizada como fuente primaria.

Construcción conceptual de identidad campesina

Los estudiantes evidenciaron concepciones multidimensionales del campesinado:

- **Dimensión territorial:** *"viven y trabajan en el campo"* (E2), *"nacido y criado en el campo"* (E13)
- **Dimensión productiva:** *"siembra y vende los productos"* (E3), *"produce su propia comida y es independiente"* (E11)
- **Dimensión afectiva:** *"generan nuestros alimentos cosechados con mucho amor"* (E1)

Auto-adscripción identitaria campesina

Los resultados evidenciaron una paradoja identitaria significativa, la pregunta sobre si se consideran campesinos:

- Auto-adscripción positiva: 31% (E2, E10, E12, E13)
- Auto-adscripción negativa: 54% (E3, E4, E5, E6, E8, E9, E11)
- Sin respuesta: 15% (E1, E7)

Las argumentaciones de rechazo incluyeron: *"No, porque no convivo mucho con la tierra"* (E4) *"no me siento campesina porque no produzco alimento"* (E6) *"No porque no cultivo alimentos"* (E9)

¹⁰ Los datos estadísticos de la investigación fueron procesados con la herramienta analítica Claude Sonnet4.

Universo simbólico del campesinado

El análisis de palabras asociadas al campesinado reveló predominancia de valores ético-morales:

- Humildad: 8 menciones
- Amor: 6 menciones
- Orgullo: 3 menciones
- Honestidad: 2 menciones

Esta moralización del campesinado contrastó con menor énfasis en dimensiones técnico-productivas.

Taller 5: Reflexión identitaria y fronteras de la campesinidad

Criterios definitorios observados

Este taller fue realizado por diez estudiantes de grado once del año 2025, en un círculo de palabra abordando en clase el tema de sus vocaciones y proyectos después del colegio, estudiantes entre 15 y 17 años. Los estudiantes identificaron múltiples dimensiones constitutivas de la campesinidad:

- **Dimensión productivo-laboral** (100%): "*Trabaja en cultivos del campo*", "*manejo de ganado*"
- **Dimensión afectivo-valorativa** (70%): "*siente amor por sembrar*", "Le gusta su trabajo", "La humildad que tiene"
- **Dimensión territorial-habitacional** (60%): "*Nació y vive en zona rural*", "*Conexión con la naturaleza*"

Nuevas identificaciones: Tres estudiantes (E1, E4, E6) que previamente rechazaban la identidad campesina la aceptaron, con argumentaciones como:

- "*Sí, ya que a mí me gusta el ganado, caminar por la finca y sembrar*" (E1)
- "*sí, porque toda mi vida he vivido en el campo y en algún momento he aprendido un poquito de lo que hacen los campesinos*" (E6)

Concepciones sobre fronteras territoriales

Campesino que migra a la ciudad (80% conserva su identidad): los estudiantes argumentan:

- *"Sí, porque sus raíces son del campo"* (E2)
- *"Su origen proviene del campo y que se vaya a la ciudad no le quita eso"* (E3)

Citadino que migra al campo (90% puede adquirir identidad):

- *"si, una persona que viene de la ciudad al campo si puede considerarse campesino ya que tiene las mismas labores"* (E2)
- *"Depende, si un citadino va al campo y realiza trabajos de campo se puede llegar a considerar campesino"* (E3)

Taller 6: Perspectivas de futuro territorial

Este taller fue realizado a modo de encuesta a 24 estudiantes tanto de décimo como de once, aquí se enfrentaron a sus anhelos de permanecer o no. En cuanto a preferencias de vida territorial entre lo rural, lo urbano o lo híbrido

Distribución de aspiraciones:

- Híbrida ("Entre las dos"): 54% (13 estudiantes)
- Urbana: 33% (8 estudiantes)
- Rural: 13% (3 estudiantes)

La predominancia de aspiraciones híbridas evidenció superación de dicotomías territoriales rígidas.

Reconocimiento de oportunidades territoriales

¿Ves posibilidades de desarrollo personal en el campo?

- Sí: 67% (16 estudiantes)
- No lo sé: 25% (6 estudiantes)
- No: 8% (2 estudiantes)

Este resultado contrastó significativamente con el diagnóstico inicial en el que el 0 % eligió actividades agropecuarias en proyectos de vida.

Proyecciones de vida a 10 años

Desarrollo profesional territorial específico (29%):

- *"Siendo ingeniera y trabajando para mi sociedad (Dagua)"* (E3)
- *"En la zona rural, trabajando en proyectos para el beneficio de todos"* (E10)
- *"viviendo donde toda la vida he crecido, por qué es mi hogar, pero también poniendo en práctica mi carrera"* (E11)

Probabilidades de permanencia rural

Escala 1-10 de probabilidad de vivir en zona rural:

- Alta (8-10): 33% (8 estudiantes)
- Media (5-7): 50% (12 estudiantes)
- Baja (1-4): 17% (4 estudiantes)

Condiciones estructurales para permanencia

Los estudiantes identificaron cuatro áreas críticas:

Oportunidades educativas (54%):

- *"Posibilidades accesibles y con buena calidad de estudio"* (E1)
- *"Que mejoren la educación y las personas puedan tener accesibilidad de estudiar sin tener que viajar"* (E18)

Oportunidades laborales (67%):

- *"empleos diferentes (no solo construcción, atención al cliente o labores domésticas) con pagos justos"* (E1)
- *"Más oportunidades de trabajo en las profesiones que nos gusta"* (E21)

Infraestructura y servicios (33%):

- *"mejora en transporte... buena conectividad a internet y servicios básicos"* (E1, E22)

Construcción de sentido territorial (20%):

- *"tener claro un objetivo de porque quiero permanecer en el campo, con que intención"* (E20)
- *"Encontrar un propósito real allí, Algo que me motive"* (E13)

Síntesis de Transformaciones Evidenciadas

Los talleres con estudiantes evidenciaron que es posible transformar las relaciones juventud-territorio a través de metodologías pedagógicas que partan del reconocimiento de vínculos existentes antes que de identidades ausentes. La secuencia progresiva 1) Vínculos emocionales 2) Conocimientos productivos 3) Experiencia creativa 4) Representaciones identitarias 5) Reflexión personal 6) Proyección futura demostró eficacia para:

- Incrementar el reconocimiento de oportunidades territoriales
- Flexibilizar concepciones identitarias restrictivas frente al territorio
- Ampliar horizontes de proyectos de vida territorializados
- Desarrollar visiones de transformación territorial

Los estudiantes transitaron de una relación caracterizada por "valoración sin identificación" hacia formas de "valoración con identificación prospectiva", manteniendo vínculos territoriales profundos mientras amplían sus opciones de futuro hacia trayectorias que pueden integrar desarrollo personal y permanencia territorial.

Figura 6. Floración de frijol

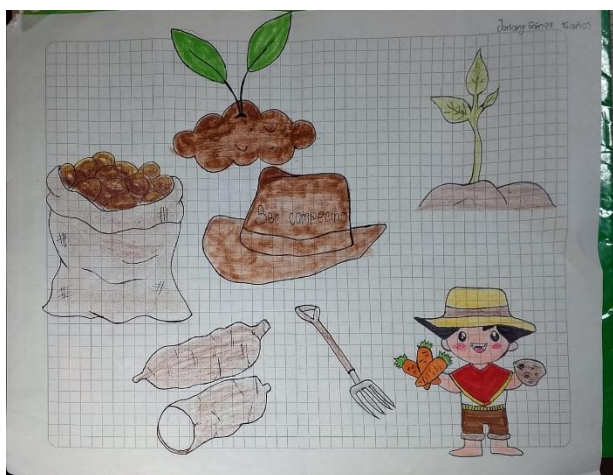
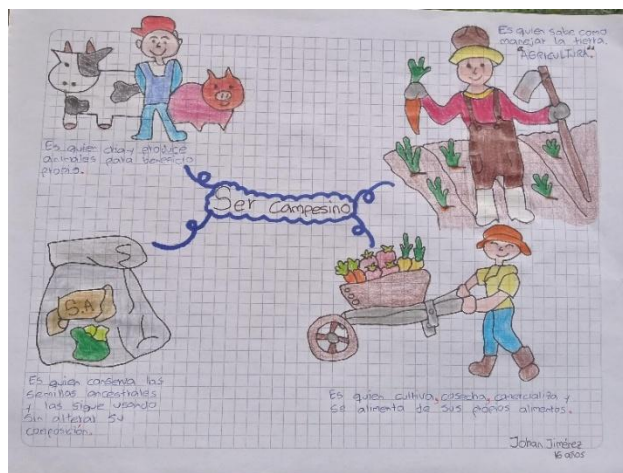
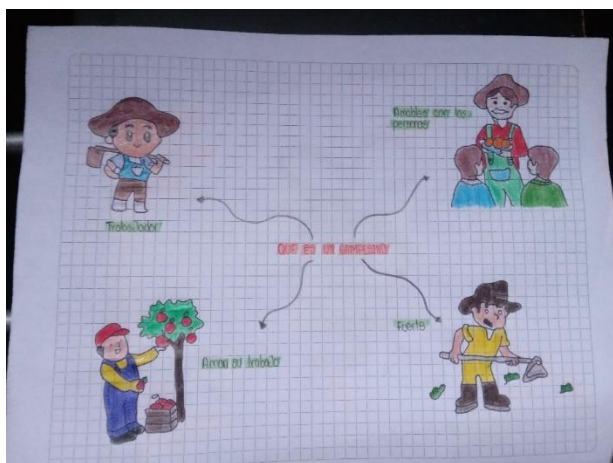


Nota: Archivo de Yisel Martínez

Con respecto al ejercicio de **la entrega de semillas**, los estudiantes no devolvieron ninguna de las bitácoras de siembra que les entregué, la mayoría manifestaron haber hecho la siembra de las semillas de frijol obsequiadas, pero sin mayor atención. Al ser una actividad voluntaria, pocos se comprometieron, no hicieron seguimiento, no documentaron ni llevaron registro fotográfico excepto el realizado por Yisel Martínez estudiante de décimo que después de pocos días de haber compartido las fotos que aquí se

documentan, manifestó que las hormigas acabaron con los brotes y se dañó la siembra. Otros manifestaron daños mecánicos en la germinación, poco espacio para sembrar, que las vacas se comieron los brotes o que después de cosecharlo fueron preparados en algún almuerzo. Sin poder lograr la cosecha colectiva para la frijolada que se había planeado.

Figura 7. Talleres con los estudiantes



Todas las fotografías pertenecen al mi archivo propio. Fotografía 1. Grado décimo 2023 en el círculo de la palabra recibiendo las semillas de frijol. Demás fotografías (3) mapas mentales sobre ser campesino. (1) mapa parlante sobre el territorio.

Figura 8. Concepción de 'Ser Campesino'



Nota. Pensamiento de la estudiante de grado 11°2024 Oriana Velazco. Archivo: Oriana Velazco

3.1.2. Fase II. La escucha como abono para cosechar las voces del territorio

Las narrativas que aquí se presentan son frutos del diálogo con trece voces de personas de diferentes veredas de San Bernardo, quienes generosamente compartieron sus experiencias, reflexiones y saberes en clave de educación rural, arraigo territorial y reconciliación con la Madre Tierra.

Siguiendo la tradición ancestral donde la cosecha se comparte comunitariamente, estas narrativas se organizan reconociendo la diversidad de semillas plantadas: desde la memoria institucional de quienes han dedicado décadas a la educación rural, hasta las voces de egresados que navegan entre el amor territorial y las presiones de un mundo que a menudo desvaloriza lo campesino. Cada narrativa constituye un puñado de semillas para el costal colectivo del conocimiento territorial, un espacio de escucha de actores fundamentales en la construcción de identidad campesina.

Alba Ruth Bravo. *Guardiana de saberes fundacionales del colegio.*

En la comunidad educativa la conocemos como *doña Alba*. Pausadamente sube todos los días, a la hora del descanso, la loma que separa su casa del colegio, con una canastilla llena de dulces, helados, empanadas y bolsitas de mecato¹¹ que vende a los estudiantes o a quien se antoje. Al mediodía recoge los residuos del restaurante escolar para alimentar los cerdos de su finca y así todos los días cruzamos saludos con ella. En una conversación casual, cuando estaban remodelando los baños del colegio, la escuché hablar de cómo han cambiado las instalaciones desde su creación, lo sabía porque había participado en su fundación, en ese momento supe que debía conocer su historia.

Figura 9: Alba Bravo



Nota 4: Archivo propio

Doña Alba vive en la vereda Tocotá, tiene 73 años y representa un testimonio vivo de la construcción territorial y comunitaria en San Bernardo, especialmente en la vereda Tocotá. Llegó desde Briseño, Nariño, hace 50 años, tenía alrededor de 20, y estaba casada con don Jesús. Su

¹¹ El diccionario de la lengua española, de la RAE, define *Mecato* como pequeño refrigerio que se toma entre comidas. E

migración desde un pueblo nariñense hacia la ruralidad vallecaucana marca un tránsito ontológico: de habitante urbana a campesina territorializada.

Su voz en esta investigación es significativa e importante porque es cofundadora de la actual Institución Educativa Cristóbal Colón, donde nace esta investigación. Sobre la fundación del colegio señala que, por iniciativa de algunos pobladores y líderes de junta comunal, un domingo se reunieron a discutir la importancia de tener un colegio en la vereda, entre otras razones, porque sus hijos debían caminar o viajar largos trayectos hasta otros corregimientos para poder estudiar. Después de aquella reunión, se organizaron y visitaron al alcalde del momento, *“recuerdo que nos dijo que estábamos locos porque pensábamos en crear un colegio acá”* relata doña Alba evidenciando la resistencia institucional hacia las iniciativas educativas comunitarias rurales.

A pesar de ese descontento, con otro funcionario de la alcaldía lograron construir una carta de petición que hicieron llegar hasta la Gobernación del Valle. *“Después de unos dos meses, en la gobernación nos dijeron que si teníamos veinticinco alumnos comenzaban con un profesor. Por eso anduvimos casa por casa, tocando puertas, hasta que conseguimos unos treinta alumnos”*. Esta memoria de doña Alba revela cómo la comunidad se convierte en sujeto pedagógico activo al reconocer sus propias necesidades y potencialidades y continúa *“nos enviaron dos profesores [...] que ya fallecieron. Y así seguimos insistiendo hasta que logramos que hubiese hasta noveno y después hasta décimo y once”*. Doña Alba narra la forma en que la propia comunidad construyó el colegio en un terreno ganado, con recursos recaudados en festivales *“la escuela era de bareque [...] lo acondicionamos con pura tabla, tanto el salón como el baño. Después, comenzamos a arreglar y acomodar con bultos de cemento, haciendo salón por salón”*. Junto a su esposo, siempre se han comprometido con el colegio, remodelando, construyendo y proponiendo. Ha conocido todos los rectores que han administrado el colegio, los diferentes profesores y profesoras que han pasado por las aulas y el crecimiento de la institución al haber logrado tener seis sedes de primaria en diferentes veredas y una sede de bachillerato en la vereda Tocatá.

Doña Alba hoy tiene una perspectiva crítica sobre el futuro institucional, al ver cómo muchas familias del corregimiento no matriculan los niños en el colegio que ella ayudó a fundar y dice:

Es por la idea egoísta de pensar que el otro colegio es el mejor. Yo digo que, si un muchacho quiere estudiar, estudia donde sea. Y si no quiere hacer nada, tampoco lo hace, así esté en el mejor colegio. (Alba, 2025, entrevista)

Hace dos años la Secretaría de Educación Departamental cerró una de las sedes de primaria por baja matrícula y manifiesta su preocupación al decir *“espero que sean más ordenaditos, que los jóvenes asimilen mejor las cosas, que no pierdan la sede. Los profesores pueden irse a donde sea, pero la que realmente pierde es la comunidad”*, esto revela una profunda comprensión de la importancia territorial de la institución educativa, un valioso sentido de pertenencia. También hace un llamado a que *“los mismos profesores aprendan a dialogar más, no estar divididos”* sugiriendo la necesidad de construir pedagogías más horizontales y dialógicas. En su testimonio manifiesta sentir ahora *“tristeza”* por el colegio, contrastando con la satisfacción expresada al inicio de la conversación donde narraba:

Uno siente satisfacción de poder hacer algo en las partes donde uno vive, ¿cierto? Más que todo eso. Sí, porque eso no tenía recompensa, uno podía estar todo el día trabajando y no veía nada a cambio. Pero sí, había mucha gente (Alba, 2025, entrevista)

Lo anterior evidencia las tensiones entre el compromiso territorial construido en el pasado, donde se percibía unión y alegría por las dinámicas institucionales y comunitarias, frente a las dinámicas contemporáneas que, a su percepción, fragmentan los procesos educativos que se habían logrado.

Omar Salamanca. El retorno tecnificado al territorio.

Don Omar es un padre cabeza de hogar que comparte su vida con su hija Danna Sofía actual estudiante de once y su hijo Daniel Alejandro egresado de la IE. Me recibe con un refrigerio en su casa ubicada en la vereda Benhur con la calidez característica de quien ha vivido toda la vida en el campo. Su rostro refleja la serenidad de quien ha encontrado su lugar en el mundo, pero también la determinación de quien tiene proyectos claros y una visión transformadora para su comunidad.

Omar nació y se crio en estas tierras de San Bernardo. Sus padres fueron fundadores de la comunidad, y desde pequeño se sumergió en *“este cuento del campo”*, como él mismo lo llama con añoranza. Sin

Figura 10. Omar Salamanca



Nota. Archivo propio

embargo, como muchos jóvenes rurales, emprendió el camino hacia la ciudad en busca de oportunidades. Durante más de veinte años trabajó en Jabones Varela en Cali, donde manejó el departamento de despachos, bodegas e inventarios, mientras estudiaba en la nocturna para terminar su bachillerato. Pero Omar siempre tuvo clara una cosa: *"la idea mía era volver otra vez acá"*. Y no solo regresó, sino que lo hizo con una convicción profunda: *"uno, para estar metido en este cuento, aparte de la necesidad, tiene que gustarle"*. Esta reflexión revela que su retorno no fue por falta de opciones, sino por una decisión consciente de construir vida y futuro en su territorio.

Las jornadas de Omar comienzan a las cuatro de la mañana, especialmente cuando Sofía tiene prácticas en la granja. La rutina familiar gira en torno a la preparación de alimentos, la planificación de actividades agrícolas y el constante aprendizaje. *"Todos los días se aprende algo nuevo"*, comenta, refiriéndose tanto a las experiencias exitosas como a las que no lo han sido, porque *"de esos errores también salen aprendizajes que permiten sacar adelante las empresas"*.

Omar no es solo un campesino tradicional; es un innovador que piensa en grande. Actualmente trabaja en un proyecto piscícola en estanques de geomembrana utilizando energía solar, con un componente de invernadero, todo pensado desde una perspectiva de sostenibilidad ambiental. Su propuesta causó una excelente impresión en el jurado evaluador del fondo emprender del SENA, no solo por el uso de energía limpia, sino por su visión de involucrar a los estudiantes y egresados del colegio en procesos de aprendizaje práctico.

Su experiencia previa con el cultivo de pitaya es reveladora de su capacidad empresarial. Logró establecer un centro de acopio, exportar a México y Japón, y generar impacto en la comunidad local. Aunque un hongo acabó con los cultivos, Omar guarda la satisfacción de haber demostrado que desde el campo se pueden alcanzar mercados internacionales.

Como padre y líder comunitario, Omar tiene una mirada crítica pero propositiva sobre la educación agropecuaria que reciben los jóvenes. Su preocupación central es que *"muchas veces a los estudiantes solo los ponen a azadonear o a realizar trabajos de campo muy básicos"*, lo que explica, según él, los resultados desalentadores en las encuestas sobre proyectos de vida juveniles. Su propuesta es clara: aprovechar mejor la presencia del SENA, generar coordinación entre instituciones, y mostrarles a los jóvenes, alternativas más atractivas que la agricultura tradicional. *"Proyectos como gallinas ponedoras o piscicultura son más 'cachetosos' para un estudiante"*,

reflexiona, dando a entender que los jóvenes necesitan ver el campo desde una perspectiva empresarial y tecnológica, no solo como trabajo físico pesado.

Omar lamenta la pérdida de ciertas tradiciones comunitarias, como las celebraciones religiosas compartidas o las comilonas colectivas navideñas que rotaban de casa en casa. Sin embargo, él mismo practica una forma contemporánea de estas tradiciones ancestrales. Los fines de semana, su finca se convierte en un espacio de trueque donde la gente viene por limones y se lleva también pan y empanadas, pero siempre dejando algo a cambio. "Eso es lo que llaman el impacto social", dice con orgullo.

Sus recuerdos de la infancia en San Bernardo revelan un paisaje productivo muy diferente al actual. Habla de enormes cultivos de lirio, piña, gladiolos azules y blancos, cuando las familias eran floricultoras y las chivas bajaban a las seis de la tarde para recoger seiscientas flores que se empacaban con piña. Era una época con menos químicos, donde "lo más que se usaba era gallinaza" y la CVC capacitaba regularmente a la comunidad.

Omar no solo habla de retener a los jóvenes en el campo; activamente trabaja para lograrlo. Con Daniel y Robin, está "metiéndolos en el cuento", mostrándoles que hay alternativas más atractivas que "irse de vigilante". Su estrategia es demostrar con hechos que se pueden construir empresas con logo propio, marca reconocida y que contribuyan a la seguridad alimentaria.

Durante la conversación, Omar comparte con entusiasmo su conocimiento sobre el zapallo zacata, un cultivo que considera prometedor para los jóvenes. Su explicación técnica revela un conocimiento profundo: desde el costo de las semillas hasta las técnicas de siembra, manejo y comercialización. Ve en este cultivo una oportunidad perfecta para que los estudiantes comiencen proyectos escalables

Don Omar Salamanca representa una generación de campesinos que no se conforman con lamentarse por la falta de oportunidades rurales, sino que las crean. Su historia es la de alguien que regresó del mundo urbano con herramientas, conocimientos y una visión clara de lo que puede ser el campo.

Al final de la entrevista, mientras me despedía me obsequió un atado de cebollas frescas de su huerta, un gesto sencillo que habla de la filosofía del trueque y la reciprocidad que vive en su corazón campesino. Don Omar es el más puntual de los padres cuando hay reuniones escolares, prudente y participativo. Después de esta conversación me quedó la sensación de haber conocido

no solo a un productor rural, sino a un educador nato, un innovador silencioso y un defensor apasionado de la idea de que el campo puede ser espacio de prosperidad, conocimiento y vida digna para las nuevas generaciones.

Ángela Zúñiga. Guardiana de Mi Sueño Verde

Fue durante una clase donde aprendíamos a georreferenciar con *Google Maps*, cuando Juan Camilo, estudiante de once, hoy egresado, me sugirió rastrear su casa con la herramienta, pues el terreno había sufrido una transformación que se notaba con las actualizaciones de fotos satelitales. Indagué un poco más y fue así que conocí a su mamá, doña Ángela, la creadora de *Mi Sueño Verde*.

El camino me condujo a la entrada de una finca en Jordancito que, desde afuera, parecía común y corriente. Doña Ángela abrió la puerta, me invitó a pasar y fue como atravesar un portal hacia otra realidad.

"Desde el principio le puse *Mi Sueño Verde*", me dijo mientras caminábamos por senderos que ella misma había trazado entre árboles que hace siete años no existían. Sus manos, experimentadas por el trabajo constante con la tierra, me señalaron cada planta, como una madre que presenta a sus hijos.

Me contó que hasta los siete años vivió con su abuela en una finca, donde aprendió sobre plantas medicinales y a amar a los animales. Cuando tuvo que irse a Sevilla tras la muerte de su abuela, algo dentro de ella quedó añorando esa conexión con la naturaleza. Años después, la necesidad económica la llevó a Cali, pero la ciudad la recibió como una jaula. "Por primera vez en mi vida conocí lo que era el estrés", me confesó, "en Sevilla no sabía ni qué era un dolor de cabeza".

El terreno que encontraron con su esposo era, según sus palabras, un "peladero" completamente deforestado. El dueño anterior lo había convertido en potrero, pero ni siquiera para eso servía. La tierra estaba tan degradada que solo la quemaban para "limpiarla". Era roja, dura, sin vida. Mientras caminábamos, Ángela me iba narrando cómo comenzó la transformación. Primero sembró guamos y churimos, árboles que crecen rápido y protegen el suelo. "Al principio

Figura 11 Ángela Zúñiga



Nota 5. Archivo propio

nos costó mucho, los arbolitos se morían", recordó, pero su voz no tenía amargura, sino la satisfacción de quien sabe que cada árbol muerto fue una lección aprendida.

Me detuvo frente a una ceiba majestuosa y me contó una historia. Cuando vivía en Cali, soñaba con tener una ceiba. Un día encontró una pequeña planta creciendo en la horqueta de un árbol cerca a su casa en la ciudad. Su esposo insistía en que era yuca, pero ella sabía que era su ceiba. Cuando él la botó, ella la volvió a plantar. *"Cuando se nos dio la oportunidad de comprar el terreno, no lo dudé: me traje la ceiba para acá".*

La finca es un universo en miniatura. Ángela me mostró su lombricompost, construido con sus propias manos, donde los desechos de la cocina se transforman en alimento para la tierra. Me llevó al mariposario, donde las asclepias alimentan a las larvas de mariposa monarca. *"Muchas de estas especies están amenazadas",* me explicó, *"por desconocimiento, la gente las confunde con rastrojos y las cortan".*

Sus estanques para ranas no son simples charcos de agua, son refugios de vida en tiempos de extinción. Me contó sobre el hongo *Batrachochytrium* que está matando anfibios en todo el mundo, y cómo ella, movida por esa preocupación, construyó varios estanques. *"Es muy triste, profe, porque ya han desaparecido muchísimas especies",* me dijo con una tristeza genuina que se mezclaba con la determinación de quien sigue sembrando esperanza.

El hotel para insectos, el bebedero para mariposas, las canaletas que recogen agua lluvia, las orquídeas rescatadas de la carretera, los totumos convertidos en casitas para pájaros, cada rincón de la finca cuenta una historia de cuidado, de observación atenta, de amor aplicado.

"Ya no soy la mamá de dos hijos, soy la mamá de un bosque", me dijo con una sonrisa que transformó su rostro. Al principio contaba uno por uno los árboles que sembraba. Llegó hasta 2.300 y perdió la cuenta. Ahora estima que puede haber 4.000 o más árboles, sin contar las plantas del jardín, las orquídeas, las matas de plátano.

Me mostró el Bosque de las Hadas, un área especial donde siente que fuerzas mágicas la ayudaron. *"Yo creo en ellas",* me dijo con voz firme, *"y siento que me ayudaron a que todo esto creciera tan rápido".* Los vecinos comentan que sus plantas no crecen igual, que se les secan. Ángela cree que también es el amor.

Hubo momentos difíciles. Me narró noches de pandemia cuando, sola, con una manguera en la mano y en plena oscuridad, regaba sus plantas mientras lloraba de cansancio. *"Estoy sola, ya*

no puedo más", pensaba, *"pero igual lo hacía"*. Muchos le decían que esos árboles no iban a crecer. *"Y vea"*, me dijo señalando la exuberancia verde que nos rodeaba.

Su canal de YouTube nació de la necesidad de compartir. Al principio, ni su hija mayor ni su esposo creyeron en el proyecto. Le dijeron que necesitaba mejor cámara, que no sabía editar, que era muy tímida. Pero ella siguió adelante. *"Cogí el celular e hice mi primer vídeo, supuestamente de colibríes, se escuchan, pero nunca aparecieron"*, me contó riéndose.

Ahora tiene tres mil seguidores de varios países. Gente que, como ella dice, *"realmente ama la naturaleza"*. No lo hace por dinero ni por fama, sino porque quiere mostrar que *"todavía estamos a tiempo de hacer algo por el medio ambiente, que sí se puede"*.

Su encuentro con la institucionalidad ha sido doloroso. En la CVC la trataron con desdén, cuestionaron sus estanques para ranas sin entender el propósito conservacionista. *"Uno ve lo que publican en redes sociales, esos discursos tan bonitos sobre la naturaleza"*, me dijo, *"pero cuando uno llega con las manos llenas de ganas y amor por lo que hace, lo devuelven sin escuchar"*.

Ángela quiere estudiar, no para obtener un título, sino para tener *"argumentos para poder expresarlo y así llegarle más a las personas"*. A veces siente que se queda corta con las palabras, pero mientras hablaba conmigo, sus palabras fluían como el agua de sus canaletas, claras, puras, llenas de vida y yo me quedaba sin palabras ante tanta maravilla.

Al final de nuestra conversación, entendí que había conocido a una de esas mujeres que cambian el mundo desde la cotidianidad, desde el amor aplicado día a día. Una mujer que no necesita títulos para ser sabia, que no requiere instituciones para crear impacto, que con sus manos y su corazón está escribiendo una historia de reconciliación entre los seres humanos y la Madre Tierra.

La finca se llama La Esperanza, esperanza que floreció con Mi Sueño Verde, un sueño que se volvió bosque, que se hizo refugio, que se convirtió en esperanza. Y Ángela, con sus manos de tierra y su corazón de agua, es la guardiana de ese sueño que ahora respira, florece y canta en cada amanecer.

Ana Milena Acevedo – Tejedora/constructora de redes

"Todos mis hijos van a ser profesionales", decía su abuela antioqueña mientras criaba sola a nueve

Figura 12 Ana Milena Acevedo



Nota Archivo de su red social Facebook

hijos después de quedar viuda. Esa frase resonaba en mi mente mientras Ana Milena me relataba la historia familiar que la trajo hasta este rincón de San Bernardo, donde ahora lidera procesos ambientales que trascienden fronteras municipales.

Conocí a Ana Milena en una de tantas charlas que ha ido a brindar al colegio. Llegué a su casa en Tocotá una tarde después de las clases. La encontré en su espacio cotidiano atendiendo proyectos, papeles, ideas en construcción, es guardiana de semillas y me donó algunas. A sus 51 años, Ana Milena lleva 14 viviendo en esta vereda, pero su historia con el campo comenzó mucho antes, en los relatos de un abuelo

fundador de Ansermanuevo y en las manos de un padre abogado que encontraba su felicidad entre plantas y jardines los fines de semana.

"Mira, yo soy ciudadina, pero mi papá fue campesino", me dice mientras acomoda algunos documentos sobre la mesa. Sus ojos se iluminan cuando habla de esa herencia campesina que, aunque vivió en la ciudad, nunca la abandonó. Su padre, a pesar de sus especializaciones en derecho, "era el hombre más feliz con sus plantas, tenía un jardín hermoso".

Ana Milena llegó a Tocotá por una mezcla de necesidad y deseo. Es bióloga, después de administrar fincas para el gobierno alemán y de vivir la experiencia de estudiar avicultura en el SENA, donde aprendió a hacer concentrado para pollos, decidió junto a su esposo Juan Carlos buscar un lugar donde vivir. *"A él no le gustan los apartamentos", me explica con naturalidad.*

La casa llegó *"como un milagro de Dios"*, costaba más de lo que tenían, pero pudieron llegar, una oportunidad les abrió la puerta a este territorio que hoy consideran hogar. Aquí han vivido *"altos y bajos, épocas muy duras"*, especialmente durante su batalla contra el cáncer. *"A mí me han dado varias cosas, me operaron del colon y me cicatrizó queloide"*, cuenta sin dramatismo. Su proceso de sanación coincidió con la pandemia, pero lejos de deprimirse, fue cuando *"más trabajé, gloria a Dios. Eso fue un regalo"*. Durante ese tiempo logró conseguir mercados para

cincuenta familias, trabajó caracterizando a la gente por WhatsApp desde su casa y sin poder moverse mucho hizo mucho.

Cuando Ana Milena habla de sus proyectos, es imposible no percibir la red de relaciones que ha tejido durante años. Su participación en la construcción de la política pública del KBA (Área Clave para la Biodiversidad) no fue casualidad: *"Me nombraron dedocráticamente"*, dice riendo, *"porque soy bióloga y conozco al director desde hace más de treinta años"*.

Pero ser nombrada es una cosa, y cargar con la responsabilidad otra muy distinta. Ana Milena se *"echó esa política pública al hombro"* y fue la única de las 27 políticas públicas que el Banco Mundial acompañó financieramente en Latinoamérica que logró un acuerdo municipal. *"Nos tocó sudarla"*, recuerda, *"prácticamente estábamos solo Juan Carlos, Santiago y yo"*.

Su casa se ha convertido en un punto de encuentro donde confluyen proyectos, personas y sueños. Me cuenta cómo, a través de las redes que ha construido, ha logrado que jóvenes como Valentina participen en programas como *"Tesos por el Ambiente, ese tipo de experiencias, esas oportunidades, son las que yo siempre estoy buscando"*, dice con la convicción de quien entiende que las oportunidades se construyen. Participaron en la COP16 en Cali y la recuerda como una de las experiencias y de las oportunidades más valiosas como persona y como líder ambiental. Mientras me cuenta sobre todo lo que con la organización hicieron en la COP saca una bolsita de chips de yacón que compró en el evento, "esas son las oportunidades que ustedes desde el colegio para realizar con los jóvenes" me contó que las probó y tenían buen sabor y que guardó el empaque pensando en mí. Allí guardé las semillas.

Ana Milena conoce a muchos jóvenes de la IE desde que eran niños. Su participación como maestra de escuela dominical le ha permitido acompañar el crecimiento de muchos de ellos. Su mirada sobre la relación de los jóvenes con el territorio es compleja, sin romantizaciones.

"Lastimosamente el uso del celular para cosas que no les aporta nada a los muchachitos es bastante", observa, pero va más allá: *"muchas veces el campesino está subvalorado. Entonces a los jóvenes les da pena identificarse como campesinos"*. Encuentra paradójico que *"quienes venimos de la ciudad, muchas veces sí nos sentimos orgullosos de serlo"*.

Su análisis sobre el desarraigo juvenil es profundo: *"la ciudad los deslumbra. Pero la ciudad es dura incluso para los de la ciudad, imagínate para un joven que crece con cierta ingenuidad en un entorno como este. Allá te comen vivo"*. Habla desde la experiencia, recordando

sus días en Univalle cuando le tocó vivir enfrentamientos y *“me tocó defender mi neutralidad”* recuerda con vehemencia.

Cuando le pregunto sobre estrategias para fortalecer el vínculo de los estudiantes con el territorio, Ana Milena no habla de grandes teorías pedagógicas. Su propuesta es profundamente práctica: *“generar proyectos que realmente los llenen”*.

Su método es simple pero efectivo: estar *“pendiente de lo que va saliendo”* y cuando aparece algo como diplomados o programas especiales, lo publica en redes o lo comparte en el chat: *“Que se inscriba quien quiera”*. Es una estrategia de sembrador: lanza las semillas y ve cuáles germinan.

Ha visto los frutos de esta siembra. Valentina, a quien conoce desde los diez años, se ha convertido en *“la niña del grupo”* en una organización donde *“la mayoría andamos por los cincuenta”*. Su transformación ha sido notable ya que desde la timidez con la que la conoció, ahora lidera procesos ambientales con seguridad.

Ana Milena no habla solo del presente. Sus ojos se iluminan cuando menciona sus sueños a mediano plazo: el turismo ecológico, la formación de guías, el avistamiento de aves y ranas. *“Yo sé que hay gente que paga muy buena plata por venir. Pero para lograrlo hay que preparar a la gente”*. Sueña con *“construir el parque agroecológico más grande de la región. No a nombre mío, sino de la comunidad”*. Es un sueño que sostiene con la certeza de quien ha visto materializarse proyectos que parecían imposibles.

Mientras conversamos, Ana Milena menciona que es una defensora del recurso que considera más valioso y entiende que cuidar el agua es cuidar la vida.

Una de las conclusiones más poderosas de nuestra conversación surge cuando Ana Milena reflexiona sobre la importancia de estar organizados. *“Esa es una de las cosas fundamentales”*, dice con la convicción de quien ha visto cómo la organización puede transformar realidades.

Su grupo ambiental se ha convertido en un refugio para quienes comparten la pasión por el territorio. Valentina entró como *“la niña del grupo”* y ahora es parte de una red que incluye personas hasta de 90 años. Es una familia extendida donde la edad no importa tanto como el compromiso compartido.

En ese momento entendí que Ana Milena Acevedo es más que una líder ambiental o una activista. Es una tejedora de sueños, una constructora de puentes entre generaciones, una mujer que ha convertido su propia sanación en medicina para el territorio. Su casa en Tocotá no es solo su

hogar; es un laboratorio donde se experimenta diariamente con la utopía de un mundo donde los jóvenes no tengan que elegir entre sus raíces y sus sueños. Ahora trabaja para que ser profesional no signifique abandonar la tierra, sino poder amarla y cuidarla con más conocimiento, más herramientas, más sueños.

Figura 13. Semillas y envoltura



Nota 6 Archivo propio. De las semillas obsequiadas por Ana Milena y la envoltura de Yacón

Maria Elena Zúñiga. Sabiduría que sana

Una mañana de diciembre me dirigí hacia Loma Alta, hacia la escuela de primaria que queda en la vereda. Doña María, su hija y su nieto viven en la escuela, la cuidan desde la vivienda que se le permite a las escuelas rurales. Pero conozco a doña María desde antes, es estudiante de ciclos, quiere terminar su bachillerato en el programa de educación flexible y es la encargada de preparar los alimentos del restaurante escolar en la sede central de bachillerato de la IE.

Me esperaba con un desayuno que parecía almuerzo y cena juntos. Su calidez y amabilidad se compara a la de la familia. "*Me levanto a las cuatro de la mañana*", me explicó mientras se acomodaba en su asiento. "*Primero las gallinas, luego riego las matas y preparo el almuerzo para los que se van a trabajar*".

Figura 14 Maria Elena Zúñiga



Nota. Archivo propio

Su historia comenzó a desplegarse naturalmente, como una conversación entre viejas amigas. Nacida en la ciudad, pero criada entre ciruelas y apiarios en Pance, María Elena había recorrido un camino que la llevó por 45 años a Venezuela, donde crio cinco hijos venezolanos y relata que *"allá al plátano manzano le dicen mataburro y se lo daban a los cochinos. Ahora la gente lo come por la crisis"*

Su decisión de regresar a Colombia es conmovedora. *"Me regresé porque mi mamá estaba enferma. Preferí venir a verla viva"*. En esas palabras simples se encerraba una decisión que cambiaría nuevamente el rumbo de su vida. Seis años cuidó a su madre antes de que muriera, y ahí estaba ella, a sus 71 años, en Loma Alta.

Su relación con la tierra era casi mística. *"Yo tengo un secreto"*, me confió con una sonrisa traviesa, *"para que las matas den rápido los frutos, hay que sentarse en el suelo al sembrarlas"*. Me contó del aguacate que sembró sentada, y cómo un vecino burlón que dijo que *"eso sería para sus bisnietos"* terminó comiendo de esa misma planta.

Es admirable escucharla hablar de sus conocimientos medicinales con la naturalidad de quien comparte una receta de cocina. *"Mi mamá siempre decía que no había que tomar tantas pastillas, que la medicina estaba en las matas"*. Sus ojos se iluminaron al contarme sobre el paico que salvó a su hija Carolina: *"Caroline botó como si se hubiera comido un carretel de hilo blanco. Ese remedio la salvó"*.

En el colegio, donde trabaja en el restaurante escolar desde hace seis años, los niños la buscan: *"Señora María, tengo dolor de estómago, tengo dolor de cabeza"*. Y ella, con paciencia infinita, los manda a traer la matica para hacerles la infusión. *"Eso es bendito"*, dice con convicción. A falta de enfermera o medicinas, está doña Maria en el colegio sanando dolores con las plantas.

Sorprende como relata las historias de sanación, de cómo curó a su hermana del COVID *"a punta de limoncillo, eucalipto, jengibre y cebolla morada"*, o cómo una flor moradita de hojas frondosas ayudó a sus niñas con dengue hemorrágico a recuperar sus plaquetas tan rápido que sorprendió al médico.

Sus conocimientos no se limitaban a plantas. Había estudiado en el INSE en Venezuela, ha trabajado como asistente de farmacia, ha aprendido a inyectar por necesidad. *"Vivíamos lejos, en el campo, y si los chinos se me enfermaban, ¿qué hacía uno?"*, me explicó con esa practicidad que caracteriza a las mujeres campesinas

Cuando hablamos del colegio, su perspectiva fue esperanzadora. *"La escuela es como una mamá, que le va diciendo a uno: vaya por aquí"*, reflexionó. Me habló de Diomedes, quien *"no sabía nada de abejas y se metió a eso del Sena"* y ahora está progresando. Sus ojos brillaron al recordar los proyectos con manzanilla y yacón: *"¿Usted cree que de todos esos muchachos que participaron, ninguno va a seguir con algo?"*

Fuimos a recorrer el Jardín, tiene limoncillo, romero, manzanilla, cilantro, cebolla, zanahoria, caléndula, cimarrón, prontoalivio y muchas otras plantas que adornan con sus colores o que sanan.

Al final de nuestra conversación, doña María Elena me confió que su hija Esmeralda le había sugerido escribir sus memorias. *"Memoria de qué, le digo yo"*, había respondido. Conversamos sobre la importancia de preservar sus conocimientos, que no muchas personas guardan la sabiduría que ella guarda y algo cambió en su mirada. *"Tengo un cuaderno por ahí y voy a empezar a anotar todas mis recetas"*.

Mientras me despedía, pensé en las palabras que doña María Elena había dicho sobre los citadinos que regresan al campo: *"Se están dando cuenta de que la vida en la ciudad no es tan buena. No es saludable"*. Su sabiduría resuena: *"Uno vive de lo que aprende y de lo que puede construir para el mañana"*. Su generosidad de compartir conmigo no solo me dejó información para mi investigación, sino la certeza de haber estado en presencia de una verdadera maestra y sabia de la vida.

Júver Chantre. La música como herencia y proyecto

Figura 15 Juver Chantre y Ana



Nota. Archivo propio

Cuando llegué a la vereda Ben-hur para conversar con Don Júver, me recibió Ana Sofía, su hija menor estudiante de la IE, él estaba llegando del trabajo y le tocó regresar. Conocí a don Juver por las reuniones del colegio, vive con sus hijos Junior, Jorge y Ana. Su historia personal encarna una transformación que pocas veces se ve: la migración inversa, de la ciudad al campo, buscando algo que la urbe no le podía ofrecer.

Júver llegó desde Cali hace doce años, por una vecina que era "*como una segunda mamá*" para él. Lo que comenzó como un favor - *acompañar a esta mujer a conocer un lote que había comprado* - se convirtió en una decisión de vida que cambiaría su rumbo y el de sus tres hijos.

Escuchándolo, se percibe que su decisión de quedarse no fue impulsiva. Como padre soltero criando a tres hijos, Júver carga con una responsabilidad que se refleja en cada palabra cuando habla de ellos. La seguridad era una preocupación constante en el barrio de Cali donde vivían, recuerda con claridad cómo "*el ambiente en el lugar donde vivíamos era muy pesado y peligroso*", especialmente para los jóvenes. La tranquilidad que encontró en Ben-hur, no fue solo un cambio de paisaje, sino una transformación completa de su realidad cotidiana. Los miedos urbanos - las calles peligrosas, la violencia, la inseguridad constante - se intercambiaron por otros desafíos: los caminos difíciles en invierno, la distancia para acceder a algunos servicios, pero todo por algo invaluable: la paz.

Lo que más me conmovió de su relato fue escuchar cómo un hombre que vivió toda su vida en la ciudad se reinventó como agricultor. "*Cuando llegué acá me tocó aprender y me gustó el campo*", dice con la sencillez que esconde la complejidad de este proceso. No había tenido contacto con el campo hasta los 34 años, y sin embargo, logró no solo adaptarse, sino crear una nueva identidad profesional.

Sus días ahora comienzan entre las cinco y media o seis de la mañana. Trabaja en una finca, luego en otra, en una jornada continua que lo mantiene ocupado, pero que él describe como "*agitado, pero bien*". Ha aprendido los ritmos de la tierra, las estaciones, las labores que antes le eran completamente ajenas.

Lo más revelador de la conversación fue cuando habló de música. En sus ojos y tono de voz se sentía el entusiasmo por algo que se quiere mucho. Estudió música en Cali, tocó durante siete años en una iglesia cristiana, pero dejó todo eso atrás cuando se mudó al campo.

Veinticinco años después, ve a sus hijos desarrollar el mismo talento que él dejó en pausa. Junior, su hijo, canta, aunque "*está más metido en lo urbano*". Su hija también tiene voz. Y Juver, observándolos, ha comenzado a soñar con algo que combina su pasado musical con su presente rural: formar un grupo que represente al colegio, que conecte la biodiversidad de su nuevo territorio con las tradiciones musicales. Los hermanos Chantre han participado en casi todos los eventos culturales del colegio, cantando o bailando, heredaron los dotes artístico-musicales de su padre.

Cuando Júver habla de su proyecto musical, no piensa pequeño. Imagina *"un estudio campestre, rodeado de naturaleza, donde los jóvenes puedan expresarse"*. Quiere que sea *"un lugar bonito, con flores"*, que se convierta en *"un símbolo de comunidad y creatividad"*. Es un sueño que parece ambicioso, pero que él describe con la misma tranquilidad con la que habla de su trabajo en las fincas.

Su propuesta no es solo musical; es cultural, educativa, identitaria. Quiere usar instrumentos tradicionales como flautas y marimba, combinar ritmos colombianos con letras nuevas. Menciona la canción *"Sabrás"* de Herencia de Timbiquí como referencia, buscando crear *"algo representativo de nuestra región, con identidad"*.

Lo que hace única la perspectiva de Júver es que conoce ambos mundos. Entiende por qué los jóvenes se van a la ciudad - *"sienten que no hay muchas oportunidades en el campo para seguir estudiando o trabajar"* - pero también conoce las limitaciones y peligros de la vida urbana. Su experiencia le permite hablar con autoridad sobre las ventajas y desventajas de ambos espacios. Cuando sus hijos experimentaron ambos mundos - se fueron casi dos años pero decidieron regresar- Júver encontró la confirmación de que había tomado la decisión correcta. *"Ellos se sintieron bien y eso me ayudó a quedarme"*, dice, y en esa frase se resume toda una filosofía de vida: las decisiones importantes se validan cuando incluyen el bienestar de quienes amamos.

A pesar de no haber nacido en la región, Juver ha desarrollado un profundo sentido de pertenencia. Habla de *"reorganizarse para poder dedicarse más a los muchachos, a la región"*. Su proyecto musical no es solo para sus hijos, sino para la institución educativa, para la comunidad.

Es notable cómo alguien que llegó buscando tranquilidad personal ha terminado involucrado en proyectos que trascienden su bienestar individual. Quiere formar no solo un grupo musical, sino *"una especie de formación musical"* para los jóvenes de la región. Su visión incluye crear oportunidades para que los muchachos *"se den cuenta de que pueden hacer música aquí mismo, sin necesidad de irse hasta la ciudad"*.

Durante nuestra conversación, Juver también reveló algunas tensiones interesantes. Habla de la música urbana que le gusta a su hijo, pero que a veces tiene mensajes problemáticos. Menciona que *"esa música urbana habla muy feo de las mujeres"*, y cómo él insiste a los muchachos en *"ir cambiando el mensaje"*.

Esta tensión entre lo tradicional y lo contemporáneo, entre la identidad rural que está construyendo y las influencias urbanas que trajeron consigo, refleja las complejidades de vivir en

un territorio en transformación, donde conviven diferentes generaciones con diferentes referentes culturales.

Don Júver dice que *"la música no es difícil, solo requiere tiempo"*. Ha aprendido la paciencia que requiere la vida en el campo, tanto para los cultivos como para la construcción y los proyectos culturales. Con instrumentos *"En un par de meses podríamos tener buenos resultados"*, dice sobre su proyecto musical, mostrando una confianza que viene de quien ha aprendido a trabajar con procesos que requieren constancia y cuidado.

Al final de nuestra conversación, Júver resumió su filosofía de vida de una manera que me pareció profundamente sabia: *"A los muchachos les digo que tomen el camino correcto, aunque sea el más difícil. Relajarse o dejarse llevar por lo fácil puede terminar siendo más complicado"*. En esas palabras está condensada toda su experiencia: la decisión difícil de dejar la ciudad, el esfuerzo de aprender una nueva forma de vida, la paciencia de construir un proyecto a largo plazo. Don Júver representa una forma diferente de habitar el territorio rural: no como herencia familiar, sino como elección consciente, como proyecto de vida que incluye a la comunidad. Su historia me recordó que el arraigo no siempre es cuestión de nacimiento, sino también de decisión, de encontrar en un lugar las condiciones para desarrollar los sueños que uno trae consigo. Y quizás, esa perspectiva fresca, ese amor elegido por el territorio, sea exactamente lo que la educación rural necesita para mostrar a los jóvenes nativos las posibilidades que ellos, acostumbrados al lugar, ya no logran ver.

Jesús y Rosalba – Memoria campesina

En la vereda La Rosita, donde los límites entre San Bernardo y El Queremal se difuminan por las montañas, me esperaban Jesús Alirio Salinas y Rosalba Ballesteros, después de que su hijo Jesús Yamit egresado de la IE y que hará parte de estas narrativas más adelante, me guiara por el camino. Doña Rosalba había matado una gallina y preparado un delicioso sancocho por mi visita. Comí conmovida con tanta generosidad de ellos como campesinos.

Figura 16 Familia Salinas Ballesteros



Nota. Archivo propio

Don Jesús de 65 años, con la sabiduría que dan las décadas de trabajo en la tierra; ella, de 53, con esa fortaleza que heredó de su madre, *"una mujer de arranque"*, como la describe con orgullo. Llegaron al Valle hace 25 años, huyendo de Cajibío, Cauca, cuando el conflicto armado ya había empezado a tejer su sombra sobre los territorios rurales. Rosalba venía de La Primavera, Jesús de Bajo Carrizales, veredas que distaban una hora a pie pero que compartían esa realidad campesina donde los niños empezaban a trabajar desde los siete años: *"A cargar cañita al hombro, recoger yuca, plátano, el choclito que no debía faltar y la piña"*, recuerda ella con la precisión de haber vivido cada detalle.

Sus recuerdos de infancia están marcados por una educación férrea: *"A punta de regla"*, cuyos castigos incluían arrodillarse sobre granos de maíz con libros en la cabeza. Pero también por una enseñanza sólida que les permitía, con solo segundo de primaria, resolver raíces cuadradas y recitar de memoria las lecciones ante jurados que venían del municipio. *"No era como ahora, que todo es escrito"*, reflexiona Jesús con una mezcla de nostalgia y orgullo.

Cuando conversan sobre los cambios en la agricultura, sus voces se entrelazan con una tristeza compartida. *"La agricultura va en descenso, se está acabando"*, dice Rosalba, mientras Jesús recuerda cómo antes vendían *"hasta diez arrobas de yuca, arracacha y tomate"* en el pueblo. Ahora, *"usted lleva una arroba de yuca y no la vende"*. El cambio climático se ha vuelto impredecible: antes sabían exactamente cuándo sembrar porque conocían las temporadas, pero ahora *"usted no sabe cuándo va a llover ni cuándo hace verano"*.

A pesar de las dificultades, cuando hablan de su relación con la tierra, sus rostros se iluminan. Rosalba describe con una ternura casi maternal cómo se siente *"dichosa"* al ver crecer lo que sembró: *"Qué rico para el sancocho, unas tostaditas o unas tajaditas"*. Jesús habla de esa satisfacción de no tener que *"salir a jornalear"* cuando uno cultiva su propio sustento. *"Eso da mucha alegría"*.

Rosalba aprendió de una madre fuerte con tres hijas que en la casa cada una tenía su tarea: *"Una iba por la leña, otra por el agua, otra a traer los terneros o los pollos"*. Sus recuerdos más felices están en las cosechas de maíz: *"sesenta, setenta, ochenta, hasta cien bultos"*, cuando llegaban trabajadores en cantidad y ella se sentía parte de algo grande y productivo.

Jesús, por su parte, lleva en su memoria 12 años como presidente de la Junta de Acción Comunal, una experiencia que le enseñó tanto sobre la solidaridad como sobre las decepciones humanas. *"Mientras uno está frente a alguien, es buena persona"*, reflexiona, *"pero con el tiempo,*

uno empieza a analizar las cosas y a dudar". Sin embargo, también recuerda con cariño las fiestas comunitarias que organizaron para recibir a los desplazados en 2005, momentos donde la comunidad se unía en torno a causas comunes.

Ahora enfrentan nuevos desafíos: el agua del acueducto no se puede usar para riego, los insumos químicos son costosos, y la juventud se va porque *"no hay oportunidades para trabajar en el campo"*. Solo tienen *"unas mazorquitas de choclo, unos palitos de yuca, como para la ollita para aquí, para la casa"*.

Cuando hablamos sobre la transmisión de saberes a las nuevas generaciones, sus ojos brillan con esperanza. A Jesús le gustaría que los jóvenes *"aprendan cómo ha sido la situación"*, y Rosalba se sentiría *"muy feliz"* compartiendo *"lo que los antiguos, los padres de uno, nos enseñaron"*. Pero reconocen que la juventud es escasa: *"Si hay cuatro muchachos, es mucho"*, dice Rosalba con resignación.

Su hijo Jesús Yamid representa esa esperanza: *"A él no le gusta la ciudad"*, cuenta su padre con una sonrisa, y es quizás esa transmisión exitosa del amor por el campo lo que los mantiene optimistas. Jesús padre lo motiva dándole trabajo remunerado en las fincas: *"así uno los va motivando"*.

Al final de nuestra conversación, cuando les pregunto qué significa ser campesino, Rosalba responde con la sencillez de lo auténtico: *"Pues claro, porque yo soy del campo. A uno le gusta mucho la agricultura"*. Y cuenta, casi con pena, cómo habla a sus plantas: *"les digo que tan hermosas... Qué linda flor que tienes"*.

Jesús cierra con una definición que abraza lo esencial: *"Yo creo que es manejar la tierra y sentirse feliz por vivir en un medio ambiente sano, que es lo más importante. Es poder ver toda la naturaleza que Dios le ha dado a uno. La tranquilidad"*.

En La Rosita, entre los límites difusos de dos corregimientos, Jesús y Rosalba siguen siendo custodios de una forma de vida que resiste, que se adapta, que encuentra en la simplicidad y la conexión con la tierra razones suficientes para permanecer. Sus voces son testimonio vivo de que ser campesino trasciende las dificultades económicas: es una forma de habitar el mundo, de relacionarse con la naturaleza, de construir comunidad desde la solidaridad y el trabajo compartido.

Astrid Acevedo -La familia como transformadora

Visité la casa de doña Astrid en Tocatá, madre de Jeison y Suly estudiantes muy destacados de la IE. Una madre comprometida, participativa y líder.

Nos sentamos a conversar y ella con esa tranquilidad que caracteriza a las mujeres que han encontrado su lugar en el mundo después de mucho caminar me contó que, de sus 33 años, lleva diecinueve viviendo en Tocatá,

"Vivía en el norte del Valle, en el Naranjal, era una zona roja. Por motivos del conflicto armado, nos vimos obligados a salir de allí." Me cuenta que su hermana quedó embarazada en medio de la violencia y tuvieron que elegir entre la vida de ella o la suya propia.

Después de circunstancias violentas que tuvo que vivir y soportar con su hermana, llegaron a Tocatá, donde conoció a su esposo y decidió quedarse. Sus ojos se iluminan cuando habla de esa decisión: *"Cuando llegamos a Tocatá hace 19 años, yo me dije: no quiero seguir así, no quiero una vida de estar yendo de un lado a otro."* Su infancia había sido de constante movimiento - en un solo año escolar estudió en tres escuelas diferentes. Era incómodo llegar a lugares nuevos donde todo el mundo ya se conocía y ella era siempre "la nueva" relataba.

Astrid se levanta a las cuatro de la mañana todos los días. Me describe su rutina con la precisión de quien ha encontrado un ritmo que le funciona: despachar al esposo, irse a trabajar a las siete y media, regresar a las once para los oficios de la casa, salir a las tres con su hija para entrenamientos. *"A las ocho de la noche ya estamos acostados. Aquí dormimos como las gallinas"*, dice riéndose. *"Mis vecinos saben que a las nueve yo ya estoy trasnochada."*

Su relación con el campo viene desde niña. Sus padres siempre vivieron en fincas: cafetales, cultivos de plátano y piña. Recuerda vívidamente una finca grandísima con trescientos terneros, donde todos los animales los reconocían. *"Ese es uno de los recuerdos más lindos que tengo, porque a nosotras nos tocaba ayudar a nuestros papás."* Pero también recuerda levantarse a las tres de la mañana para alistarle el desayuno a quince trabajadores cafeteros, cocinar para veinte personas. *"A raíz de eso, le cogí pereza a la cocina."*

Figura 17. Astrid Acevedo



Nota. Archivo propio

Cuando me habla de los jóvenes de hoy, su tono se vuelve reflexivo: *"Yo siento que los muchachos de hoy en día son tan desagradecidos."* Recuerda caminar casi dos horas por cafetales para llegar al colegio, cruzar por lugares donde no conocía a toda la gente, escuchar historias terribles. *"Mis papás nos decían: 'váyanse derechitos, no hablen con nadie'."* Compara eso con cómo ella acompaña a sus hijos: *"Hoy en día, a mis hijos los he llevado y traído del colegio y si no tenía moto, pues a pie."*

Su preocupación por el medio ambiente es evidente: *"La verdad es que aquí la mayoría somos muy descuidados con el medio ambiente."* Recuerda las palabras del profesor Howard: *"Muchachos, cuiden el agua, cuidenla"*, y cómo eso se le quedó grabado. Le preocupa que la gente no valore el agua porque nunca les falta, que no entiendan que *"si acabamos el agua aquí, menos agua va a llegar allá."*

La pandemia fue especialmente dura para ella: *"Yo creo que ha sido de las más difíciles para mí, porque no sabía nada de internet."* Refiriéndose a la atención escolar virtual para sus hijos. Ahora recuerda con gracia cuando sentaba a llorar porque no sabía usar el computador, cómo su hermana le enseñó con paciencia. *"Para mí eso fue terrible."* Pero aprendieron, recuerdo que sus hijos eran los más puntuales y juicioso en las clases por videollamadas. En la pandemia también fue cuando aplicaron todos sus conocimientos del campo: *"nos tocó aplicar todo lo que sabíamos. Nos preocupamos bastante, así que empezamos a sembrar cebolla, tomate, maíz, pimentón, frijol, maracuyá."*

Como madre, Astrid tiene muy claro su compromiso con la educación de sus hijos. *"Yo pienso que uno no quiere que sus hijos vivan lo que uno vivió."* Relata que su madre nunca fue a una reunión del colegio, y eso la marcó profundamente. *"Desde entonces decidí que, cuando tuviera hijos, yo sí iba a asistir a todas las reuniones."* Recuerda las palabras de la profesora Alejandra y Howard *"un papá que no asiste a las reuniones es porque no le importan sus hijos."*

Cuando hablamos del futuro de sus hijos, su voz mezcla esperanza y preocupación: *"Jason dice que no quiere saber nada del campo, que quiere irse a trabajar en lo mismo que el papá: vigilancia. Yo le digo que no, que busque hacer otra cosa."* *"Le frustra que sus hijos, criados en una finca, ahora empiecen a quejarse del calor, que se ensuciaron las manos, que no aguantan."* Pero también reconoce la influencia positiva del colegio: *"cuando van a trabajar con la profe Mary, llegan cansados, pero también llegan con cosas nuevas aprendidas."* Le emociona especialmente

cuando Jason llega de trabajar en la cocina conmigo: *"A él le fascina la cocina. Dice que quiere ser chef."*

Al final de nuestra conversación, Astrid reflexiona sobre lo que significa vivir aquí: *"en las veredas siempre hay un vecino dispuesto a apoyar. Aquí uno conoce a casi todos y eso no lo vas a encontrar en la ciudad."* Su decisión está tomada: *"yo nunca he pensado en irme a vivir a la ciudad. Aquí soy feliz."* Astrid representa esa fortaleza silenciosa de las mujeres que han encontrado refugio en el territorio rural, que han convertido el desarraigo en arraigo profundo, y que desde su experiencia de vida construyen comunidad y futuro para sus hijos.

Después de haber transitado por las memorias de estos sabedores y sabedoras de la comunidad relataré tres conversaciones o entrevistas realizadas a egresados, que también resuenan en las sabidurías emergentes.

Figura 18 Valentina Galíndez



Nota. Archivo propio

Valentina Galíndez. Reconexión territorial-artística

Reconocí a Valentina porque fue a dar una charla a los estudiantes de once en el 2023 sobre la importancia del Bosque de San Antonio. Fue esperanzador para mí que una egresada estuviera activa en tantos procesos ambientales.

Visité a Valentina, en su casa que queda en La Herradura, no es Tocatá, pero tampoco Loma Alta. Es una joven de 21 años que se graduó en el año 2020, plena pandemia, tres meses atrás había llegado yo a hacer parte de la institución, hasta el momento en una relación netamente virtual. Sus ojos brillan cuando habla de las montañas que rodean su casa, esas mismas montañas que durante años vio solo como paisaje cotidiano y que hoy contempla con la mirada transformada de quien ha regresado para quedarse. Vive en la casa familiar junto a su padre, la esposa de él, su hermana Erika, su cuñado y su sobrino. Su día comienza temprano, regando las plantas de los jardines que cuida en algunas fincas de la zona.

Luego regresa a casa para dedicarse a Creaciones V&E - Pronto Sempiterno -, el emprendimiento artístico que comparte con su hermana, en el cual crean detalles personalizados y pinta piezas que

vende por redes sociales. También participa activamente en Funga CRD, una fundación ambiental que la ha conectado con su vocación de gestora ambiental.

Su historia es la de un retorno inesperado. Como tantos jóvenes de la zona, Valentina creció con la idea fija de irse: *"La idea siempre había sido: yo me gradué del colegio, busco dónde estudiar y me voy para Cali, consigo un trabajo y vengo cada ocho días, que es lo que normalmente hacen la mayoría de personas"*.

Pero la vida le tenía otros planes. Los costos universitarios eran altos, las inscripciones no fructificaron. Estudió técnico en auxiliar contable y consiguió trabajo en Cali. *"¡Puede creer que no aguanté!"* me cuenta entre risas. *"Solamente fui como dos días. La presión, el madrugar, coger el MIO, devolverse a las seis de la tarde... No, yo lloraba. No aguanté."*

Ese sábado regresó a casa llorando, diciendo *"No quiero volver por allá"*. Y justo entonces llegó una oportunidad de trabajo remoto que le cambió la perspectiva: *"Desde ahí entendí que lo mío no estaba afuera, lo mío está acá."*

El amor por este territorio no fue inmediato, fue construido. De niña, veía llegar a sus primos de la ciudad y se preguntaba qué harían allá. Su conexión profunda comenzó con las caminatas que hacía con su papá hacia la quebrada de donde captan el agua para la casa. *"Siempre íbamos a caminar en la montaña y eso me llenaba: ver las plantas, ver los animales."*

Al graduarse, quiso estudiar Biología pero la economía familiar no alcanzaba, así que optó por Gestión Ambiental. *"Por ahí empecé a enamorarme más de este lugar, con lo que iba aprendiendo."* Su trabajo con Ecovivero, una reserva en el km 18, la conectó con un biólogo que vio en ella el entusiasmo genuino. Juntos trabajaron identificando especies en bordes de carretera, aprendiendo sobre el Área Clave de Biodiversidad donde estamos ubicados.

Cuando recuerda sus años escolares, sonríe al contar la resistencia inicial al enfoque agropecuario: *"Cuando llegaron los overoles y que había que ponérselos, todo el mundo estaba bravo, nadie se los quería poner. Y yo me incluyo, porque yo decía: '¡No! ¿Y ahora hay que llevar botas? Qué pena...'"*

La llegada de la profesora Mary marcó un cambio: *"Ahí fue todo más organizado: los overoles, todo... ya llegó como ahora sí es en serio, pero a nadie le gustaba."* Para el proyecto de grado, ella y su amiga Juliana cultivaron champiñones orgánicos, visitando la champiñonera del km 18. *"Aunque yo digo que también era como por cumplir, porque estábamos en plena"*

adolescencia. Si yo hubiera tenido la mentalidad como la tengo ahorita, ese proyecto lo hubiésemos sacado adelante."

En ese momento, la formación agropecuaria le parecía irrelevante, *"como una materia más"*. No veía su importancia. Pero al enfrentarse a la vida laboral, descubrió que *"obviamente sí fue súper importante lo que aprendimos allá."*

Su arte se nutre completamente del territorio. Para la COP, creó llaveros con imágenes de pájaros locales y pintó gorras con especies representativas: barranqueros, gallitos de roca, tangaras. *"Le contábamos a las personas: en esta gorra plasmamos las especies que tenemos en nuestra zona... La idea es que tú vayas, nos visites y conozcas las especies."* Le pidió a su papá que le hiciera una ventana hacia las montañas *porque "tú estás ahí y te inspiras al ver las montañas, al ver los pájaros."*

Inicialmente se sentía sola en su interés por lo ambiental. *"Hablaban con mis compañeros del colegio y como que a nadie le interesa ese tema. ¿Será que voy a ser la única?"* Pero después descubrió que había otros jóvenes interesados, como su amiga Juli, que siempre había amado los animales por tradición familiar, y conoció otros jóvenes de zonas aledañas con intereses similares.

Observa con preocupación los cambios territoriales. Ve cómo *"cada vez la gente va más arriba, tumbando más árboles para construir más casas."* Reconoce que antes las oportunidades laborales eran limitadas - principalmente las granjas avícolas - pero identifica potencial en los saberes tradicionales que se están perdiendo. Su abuela, por ejemplo, recolecta plantas medicinales (arvenses) que vende en las galerías de Cali. *"Pero es que a los jóvenes no les interesa eso"* y cuenta de un joven cuya mamá hace lo mismo pero él dice: *"no, pero es que a mí me da pena lo que ella hace."*

Para Valentina, el territorio representa *"el amor de mi familia"* y *"la tranquilidad que yo siento acá, el pararme y ver las montañas."* Trabaja activamente para que su sobrino también reconozca y quiera este lugar. Está en proceso de organizarse con su familia para convertir su tienda en un espacio donde *"las personas vengan y disfruten de las plantas... vengan a la tienda y vivan una experiencia chévere."*

Su conexión con Juli ha permitido que trabajen juntas, y participa en la Junta de Acción Comunal, reconociendo la importancia de los espacios de participación que antes no consideraba relevantes. Ve en su territorio *"un lugar mágico, con unas tierras, gracias a Dios, muy fértiles todavía"* que se pueden aprovechar.

Su mensaje para los jóvenes que quieren irse es claro y sentido: *"Que reconozcan la potencialidad que tenemos aquí, que hay muchas cosas por hacer, que busquen lo que les gusta hacer y sigan trabajando por ello, pero que nunca olviden dónde nacieron, y que desde aquí también se pueden lograr muchas cosas."*

Valentina encarna una nueva forma de habitar el territorio: conectada globalmente pero enraizada localmente, emprendedora pero respetuosa del ambiente, artista inspirada por su entorno, gestora ambiental comprometida con su lugar. Su historia es la de un regreso que se convirtió en encuentro, de una salida frustrada que se transformó en arraigo consciente y productivo.

Júver Javier Chantre y Jesús Yamit Salinas

Juver y Jesús son dos egresados de la promoción 2023 de la Institución Educativa Cristóbal Colón, ambos han continuado sus estudios después de graduarse de la media técnica agropecuaria viajan cada fin de semana desde sus veredas para estudiar en la cabecera municipal. En uno de esos domingos se acercaron a mi casa y tuvimos la conversación.

Júver Javier es un joven que proviene originalmente de la ciudad (como ya conocimos

por el relato de su papá) y posteriormente se trasladó al campo. Actualmente reside en la parte alta de la vereda, en una zona caracterizada por abundante vegetación, bosques húmedos, quebradas y nacimientos de agua. Se encuentra cursando estudios superiores que mantienen relación con el área ambiental y agropecuaria. Su trayectoria familiar está vinculada al trabajo con la tierra, ya que su padre llegó a Tocatá hace aproximadamente 15 años y se ha dedicado a actividades de construcción y trabajo agrícola.

Jesús Yamid Salinas Ballesteros es un joven que siempre ha manifestado su preferencia por los ambientes rurales y naturales, rechazando explícitamente la vida urbana. Reside en una zona con vista panorámica y acceso a diversas áreas boscosas del sector. Ha tenido la oportunidad de recorrer las quebradas del acueducto hasta cerca de su nacimiento, donde ha observado fauna local

Figura 20 Juver J. Chantre



Figura 19 Jesus Y. Salinas



Nota. Figura 18 archivo personal de Juver. Figura 19 Archivo personal de Jesús

como iguanas. Actualmente estudia en el INTEP en el área ambiental, al igual que Júver, después de haber cursado brevemente estudios ambientales en el SENA de Cali.

Los entrevistados destacaron diversas experiencias significativas de su formación en la institución. Júver recordó particularmente las clases de inglés y las oportunidades de salidas académicas, incluyendo *"una inmersión de inglés"* realizada en el Quindío durante una semana, y otra experiencia llamada *"Tesos por el Ambiente"* desarrollada con la CVC y la Universidad Javeriana.

Jesús enfatizó las prácticas realizadas a través del SENA en la Granja Avícola de Bahondo y una visita a la finca Santa Mónica, donde realizaron *"prácticas agroecológicas"* bajo la orientación de "la profe Mary". También mencionó el aprendizaje de las BPM (Buenas Prácticas de Manufactura) y la aplicación de conocimientos sobre microorganismos y compost, elementos que considera fundamentales para su formación actual.

Ambos jóvenes expresaron una fuerte conexión con el territorio rural. Juver describió su experiencia de transición de la ciudad al campo como positiva, destacando que *"aquí en el campo todo es más sano, más fresco, más divertido, sin tanta preocupación"*. Jesús manifestó que *"nunca me ha gustado la ciudad" y que se siente atraído por "los lugares tranquilos, rodeados de naturaleza"*.

Los entrevistados identificaron elementos específicos del territorio que valoran: la tranquilidad, el clima, los bosques, las quebradas, los nacimientos de agua y la biodiversidad local. Jesús mencionó haber observado "animales como iguanas" en sus recorridos por las quebradas del acueducto.

Ambos jóvenes han decidido continuar sus estudios en áreas relacionadas con lo ambiental y agropecuario. Jesús explicó que inicialmente "pensaba seguir estudiando la carrera" técnica, pero las sedes del SENA estaban ubicadas en Buga o Cali, lugares que no considera apropiados para su proyecto de vida por ser "tan estrechos". Al descubrir la sede del INTEP en la región, decidió estudiar "lo ambiental" porque *"se puede aplicar lo aprendido en agricultura y aparte de eso, se estaría haciendo una producción alimentaria y un cuidado al medio ambiente"*.

Juver manifestó interés en desarrollar *"proyectos de agricultura autosostenible, aplicando prácticas agroecológicas, sin usar insumos químicos"* y expresó su deseo de estudiar más sobre "biodiversidad: árboles, aves, insectos".

Los entrevistados identificaron diferencias generacionales significativas. Jesús señaló que *"según lo que nos cuentan nuestros padres, antes había muy pocas oportunidades para estudiar"* y que actualmente *"hay muchas más facilidades"*. Juvé atribuyó los cambios a *"el tema de la tecnología"*, indicando que anteriormente *"las personas estaban más conectadas con el ambiente, con lo que los rodeaba, no tanto con lo electrónico"*.

Ambos jóvenes expresaron perspectivas complejas sobre el futuro del sector rural. Jesús consideró que podría ser *"bueno, pero a la vez no"*, debido a que *"se aplica mucho la agricultura convencional, con el uso de agroquímicos y maquinaria"* lo que *"reduce la necesidad de mano de obra"*. Juvé manifestó preocupación por una posible degradación: *"El campo en el futuro podría estar más degradado. Es posible que ofrezca menos recursos"*.

Articularon visiones específicas de su futuro en el territorio. Juvé expresó el deseo de tener *"una casa, con espacios donde pueda aplicar prácticas relacionadas con los sistemas naturales"* y manifestó interés en *"dar charlas en colegios, compartir lo que sé"*. Jesús visualizó *"tener una casa, tal vez rodeada de bosque, de un lago, algo tranquilo"* y desarrollar *"una granja donde se usen prácticas ecológicas"*, con el propósito de *"compartir ese conocimiento con otros agricultores para motivarlos a usar una agricultura ecológica"*.

Ambos reconocieron la influencia significativa de sus familias en sus decisiones. Juvé describió cómo su padre *"siempre ha trabajado con la tierra"* y explicó que *"desde pequeño lo acompañé, lo vi trabajar, cómo hacía las cosas"*. Jesús valoró *"toda la educación que me han dado"* y reconoció el esfuerzo de sus padres *"trabajando bajo el sol, bajo la lluvia"*.

Como mensaje final, los entrevistados ofrecieron consejos específicos para jóvenes en formación. Juvé enfatizó que *"en el campo hay más posibilidades"* y que *"acá uno puede trabajar y estudiar al mismo tiempo"*. Jesús aconsejó *"valoren todo lo que hacen sus padres por ustedes"* y sugirió *"que visualicen formas de hacer algo diferente con la agricultura"*, mencionando posibilidades como *"fincas campestres, espacios agroecológicos, de cría de animales o con fines turísticos"*.

Figura 21 Diomedes Scalante



Nota. Tomada de su archivo de facebook

Diomedes Scalante, entre abejas y sueños

En una videollamada desde un municipio de Cundinamarca donde ahora trabaja, Diomedes Dionicio Scalante Murcia, de 20 años, recién graduado en diciembre de 2024, me comparte su historia con una mezcla de nostalgia y determinación que atraviesa la pantalla. Su voz lleva la cadencia pausada de quien ha vivido intensamente a pesar de su juventud.

Su relato comienza hablando del apoyo que encontró en el colegio, especialmente en esos momentos donde *"uno quería desistir"*. Hay algo en su tono que sugiere que no fue un camino fácil llegar hasta el bachillerato, pero que cada "empujón" de los profesores fue significativo para él.

Cuando menciona las abejas, lo hace con emoción. Me cuenta que todo comenzó cuando le ofrecieron cuidar "unas abejitas" sin saber nada al respecto. *"No imaginé que llegaría a ser tan importante para mí"*, dice, y en esa frase se escucha la sorpresa genuina de quien descubrió una pasión inesperada.

Es conmovedor escucharlo hablar de la polinización como algo *"maravilloso"*, de cómo las abejas *"aportan cuidado al planeta"* mientras "nosotros, como seres humanos, lo estamos dañando". Su proyecto con las abejas no fue solo una actividad escolar; se convirtió en una forma de sentir que podía *"aportar algo positivo"* al mundo.

La tensión emerge cuando habla de su situación actual. Está en la ciudad *"porque me tocó"*, cuidando una finca y administrando locales en arriendo, pero confiesa sin rodeos: "la ciudad no es para mí". Su incomodidad es palpable, como la de alguien que habita un espacio que no le pertenece por dentro.

Su reflexión sobre las dificultades del campo es cruda y honesta. Habla de jóvenes que se "queman" trabajando sin ver "productividad real o beneficio", de un campo "muy abandonado" donde no se tiene en cuenta "ni al campo ni al campesino". Sus palabras llevan el peso de quien ha vivido esa realidad en carne propia.

Lo que más me conmovió fue cuando tuvo que vender la mayoría de sus cajas de apicultura para *"poder salir adelante"* con sus metas. Sin embargo, su rostro se suaviza cuando dice que donó

una al colegio: *"eso es algo que me llena el alma, el corazón, porque fue un regalito maravilloso para el colegio"*.

Su sueño es claro: quiere estudiar Derecho, pero no para alejarse del campo, sino *"para poder beneficiar al campo y ayudar al campesinado"*. En esa articulación veo a un joven que no está huyendo de sus raíces, sino buscando herramientas para defenderlas mejor.

Al final de nuestra conversación, su mensaje a los estudiantes actuales resuena con la sabiduría de quien ha transitado el camino: aunque es difícil salir adelante en el campo, con esfuerzo y apoyo *"es maravilloso"*, porque *"quien lo recibe puede salir adelante"*. Habla de sueños que tenía *"planeados"* en su mente pero que *"no creí que los vería hechos realidad"*.

Su último deseo es que todos los jóvenes, incluso si eligen carreras que no benefician directamente al campo, *"llevemos siempre algo del campo con nosotros, que nos untemos un poquito del campo, para poder fortalecer al campesino"*.

Colgamos la llamada y me quedo pensando en este joven que tuvo que dejar sus abejas para perseguir sus estudios, pero que planea regresar algún día con herramientas más poderosas para transformar la realidad de su territorio. En su historia veo la complejidad de ser joven rural en estos tiempos: el amor profundo por la tierra, el reconocimiento de sus limitaciones, la necesidad de partir para poder volver fortalecido, y la esperanza inquebrantable de que es posible construir un campo diferente.

Conocer las intimidades del territorio y de sus personas a través de estas visitas y estas conversaciones ha sido inmensamente conmovedor y grado, metodológicamente ubiqué las entrevistas desde los sabios mayores hasta los jóvenes egresados. Un proceso transformador, como el que le ocurre a una exploradora que cuando busca encuentra y aunque la búsqueda puede ser mucho más amplia y los descubrimientos mucho más sorprendentes, por efectos de esta investigación las ya narradas se convierten en la red pionera de sabios con experiencias reconciliadoras con la madre tierra que se teje sutilmente a través del territorio

Una red de sabedores

Figura 22 Red de sabedores de San Bernardo



Nota. Elaborado por Johana Garzón Ing.

Las narrativas de los actores comunitarios y la experiencia de los egresados construyen un mapa integral de perspectivas que trasciende la visión tradicional de la educación rural una red que se teje en las sabidurías campesinas locales. Desde la memoria histórica de Alba Rojas, cofundadora de la institución, hasta la proyección futura de Valentina, Jesús, Júver o Diomedes quienes representan una nueva generación de jóvenes que encuentra en el territorio posibilidades de desarrollo personal y profesional, se teje una trama de experiencias que evidencian tanto las tensiones como las potencialidades de la educación técnica agropecuaria en contextos rurales.

Las narrativas convergen en identificar experiencias reconciliadoras específicas que han marcado las trayectorias vitales de los actores. Para Ángela, la reconexión con su infancia campesina a través de la restauración ecológica; para Omar, el retorno consciente de la ciudad al campo con proyectos productivos innovadores; para Ana Milena, la articulación entre formación académica y compromiso territorial; para María Elena, la validación práctica de saberes ancestrales; para Valentina, el descubrimiento de que "lo suyo no estaba afuera, sino en el territorio". Estas experiencias no son casuales; emergen cuando se dan las condiciones adecuadas para que los sujetos puedan resignificar su relación con el territorio desde sus propios talentos, intereses y proyectos de vida.

Las voces recogidas evidencian que la construcción de identidades territoriales arraigadas no es un proceso automático ni homogéneo. Mientras algunos actores han logrado construir conscientemente su arraigo territorial (Omar, Ángela, Ana Milena, Valentina), otros mantienen vínculos ambivalentes con el territorio (Astrid, María Elena), y algunos representan la memoria de proyectos comunitarios que requieren actualización (Alba, Jesús y Rosa).

La convergencia de todas las voces apunta hacia la necesidad de una transformación pedagógica integral que pueda reconocer, valorar e integrar los saberes campesinos locales no como contenidos folclóricos, sino como conocimientos válidos y pertinentes para la formación de nuevas generaciones de habitantes territoriales. Con este panorama de voces territoriales como fundamento, procederé al análisis sistemático de la información recogida, buscando identificar los elementos clave que permitan responder a los objetivos específicos de esta investigación: describir las percepciones y construcciones identitarias de los estudiantes en relación con el territorio y la campesinidad, analizar cómo estas influyen en sus proyectos de vida, y reconocer los saberes campesinos locales que pueden aportar a la resignificación de la educación media técnica agropecuaria para fomentar el sentido de arraigo territorial.

3.1.3. Fase III. Una minga para cosechar las prácticas educativas

La sistematización de experiencias reconciliadoras presentadas en la fase anterior reveló la existencia en el territorio de un rico acervo de saberes campesinos locales relacionados con prácticas agroecológicas, manejo de biodiversidad, sistemas de trabajo comunitario y formas alternativas de relación con la Madre Tierra. Estos saberes, presentes en las familias y comunidades de los estudiantes, constituyen un patrimonio educativo que la propuesta busca visibilizar, valorar e integrar sistemáticamente en los procesos formativos.

Las narrativas de egresados como Valentina, Júver, Jesús y Diomedes evidenciaron que la formación técnica cuando se articula con los saberes y proyectos territoriales, logra fortalecer significativamente el sentido de arraigo y se potencian proyectos de vida rurales innovadores y

sostenibles. Esta convergencia confirma las potencialidades transformadoras de una educación que dialogue orgánicamente entre saberes campesinos y conocimientos técnicos

Para generar una propuesta de prácticas pedagógicas que tenga en cuenta la realidad de nuestra juventud rural en San Bernardo, los saberes locales identificados relacionados con lo campesino, el arraigo y la ruralidad y las actuales prácticas pedagógicas de la Institución Educativa Cristóbal Colón, se debe pensar en función a la Pedagogía de la Madre Tierra, sus principios

- Red de sabedores territoriales como co-educadores y guardianes de la Madre Tierra
- Diversificación curricular que valore diferentes tipos de saberes desde un enfoque intercultural
- Pedagogía emocional que priorice vínculos y reconocimiento de raíces antes que contenidos
- Articulación institucional efectiva con los diferentes actores del territorio para coherencia formativa
- Seguimiento a egresados para retroalimentación y para traer experiencias significativas al territorio que permita promover nuevas formas de proyección profesional.
- Proyectos reales con impacto territorial tangible conectados con la reconciliación y el cuidado de la Madre Tierra

Tabla 5. *Propuesta de prácticas educativas*

Dimensión	Saberes locales identificados	Sabedor / Sabedora	Práctica educativa propuesta	Relación con el arraigo y el territorio
Productiva-Empresarial	Proyectos viables económicamente, articulación SENA-Colegio, gestión de emprendimientos	Omar Salamanca	Aula de emprendimiento rural: Sabedores locales como co-educadores en desarrollo de proyectos	Demuestra viabilidad económica territorial

			productivos reales con seguimiento económico	
Organizativa-red ambiental	Gestión de proyectos, articulación académico-territorial Liderazgo comunitario	Ana Milena Acevedo	Grupo estudiantil de cuidado ambiental Articulación con organizaciones ambientales:	Permite la vinculación a procesos vivos y participativos con el territorio
Ecológica-restaurativa	Pedagogía autodidacta, restauración territorial, conexión emocional con la tierra	Ángela Zuñiga	Laboratorio de reconexión territorial: Prácticas de restauración ecológica con metodología vivencial y documentación audiovisual	Construye vínculos afectivos con el territorio
Tradicional-medicinal	Farmacopea local, saberes alimentarios, validación práctica	María Elena Zuñiga	Farmacia y cocina ancestral: Espacios de preparación de remedios y alimentos tradicionales con sistematización científica	Valora conocimientos familiares heredados
Artístico-cultural	Música territorial, expresión identitaria, desarrollo de talentos	Juver Chantré	Centro de expresión territorial: Desarrollo de talentos artísticos conectados con identidad y recursos territoriales	Permite expresión creativa del arraigo

La tabla presenta la síntesis de las prácticas educativas propuestas para incluir los saberes locales y caminar hacia una educación territorializada y resignificada. Presenta las dimensiones, los saberes locales identificados, la persona que presentó el saber identificado, la práctica recomendada y la relación con el territorio y el arraigo.

Capítulo 4.

Tiempo de cosecha: Con el costal al hombro

“Se hace necesario transitar de un discurso del cuidado de los recursos naturales, del peligro del cambio climático y de un activismo ambiental hacia la práctica que las sabidurías ancestrales invitan cuando nos dicen que nosotros somos la Tierra, que yo me cuido, cuando cuido a la Madre Tierra”

John Jader Agudelo

Cuando los campesinos hablan del tiempo de cosecha, no se refieren únicamente al momento de recoger frutos, el tiempo de cosecha es también tiempo de reconocimiento y valoración de lo sembrado, identificar lo que germinó y lo que no prosperó, es poner al hombro el costal que contiene la sabiduría y la responsabilidad del trabajo propio y comunitario. El tiempo de cosecha es la recompensa que la tierra generosamente brinda después del cuidado de lo sembrado. Esta metáfora, arraigada en el sentipensar rural, orienta la presentación del análisis y las discusiones de esta investigación, en la que cada testimonio recogido, cada práctica observada, cada taller realizado y cada reflexión, constituyen semillas que han germinado en el fértil terreno del diálogo entre los saberes campesinos locales y la educación media técnica agropecuaria.

El presente capítulo representa la cosecha de un proceso investigativo que buscó: 1) describir las percepciones y construcciones identitarias de los estudiantes de la media técnica agropecuaria en relación con el territorio y la campesinidad, y su influencia en los proyectos de vida. A través de una secuencia de seis talleres implementados con los estudiantes de la media técnica de la Institución Educativa Cristóbal Colón de Dagua, se documentaron transformaciones significativas en las comprensiones territoriales juveniles que aportan elementos fundamentales para la resignificación de la educación rural. Los estudiantes que participaron en los talleres son nombrados con los códigos E1, E2, E3... y así sucesivamente 2) La identificación de habitantes de la comunidad educativa que abriga experiencias reconciliadoras con la madre tierra. A través del análisis de trece entrevistas en profundidad realizadas a actores clave del territorio, se logró identificar un ecosistema integral de sabedores que, desde diferentes dimensiones, han construido procesos de reconciliación con lo campesino, el arraigo territorial y la educación rural, comprendiendo cómo los saberes campesinos locales pueden convertirse en vía de reconciliación

entre la Media Técnica Agropecuaria con la Madre Tierra; para finalmente 3) generar una propuesta de prácticas educativas donde los saberes campesinos tradicionales sean valorados e integrados en la escuela desde la comprensión de algunas causas de la ruptura entre los jóvenes y la ruralidad, a través de las voces de quienes habitan el territorio, saberes que madurados deben retornar a la comunidad que les dio vida, poniendo al hombro la concepción de que el conocimiento no es propiedad individual sino responsabilidad comunitaria que debe circular para fortalecer el tejido vital del territorio.

4.1. Análisis. Cosecha de sentidos

El despliegue de los hallazgos se realizará según las cuatro categorías de análisis establecidas: 1) Resignificación de la educación rural a través de la media técnica agropecuaria. 2) Sentido por el arraigo territorial. 3) Experiencias comunitarias en reconciliación con lo campesino, con el arraigo y con la educación 4) Saberes campesinos locales, presentando en una primera parte los análisis y después las discusiones. Este orden procura evidenciar que los estudiantes, en su condición de actores protagonistas del proceso educativo, poseen saberes, vínculos y capacidades que pueden contribuir a una educación media técnica agropecuaria más pertinente, simultáneamente la red de sabedores territoriales constituyen una riqueza social fundamental que, desde diferentes dimensiones, han construido procesos de reconciliación con lo campesino, el arraigo territorial y la educación que aportan a la resignificación de la educación media técnica agropecuaria en la Institución Educativa Cristóbal Colón. La discusión se orienta hacia la construcción de propuestas educativas que integren estos saberes locales, respondiendo así al tercer objetivo específico de la investigación.

4.1.1. Resignificación de la educación rural a través de la media técnica agropecuaria.

Hallazgos con los estudiantes de la media técnica

Los talleres implementados evidenciaron una transformación fundamental en la manera como los estudiantes conciben la relación entre conocimiento formal y territorio vivido. Esta relación se caracterizó por una fractura epistémica donde los saberes territoriales no eran reconocidos como

conocimientos válidos para proyectos educativos y profesionales. Lo que implica una *transformación de la relación conocimiento-territorio*

El Taller 2 sobre procesos de producción de alimentos reveló que algunos estudiantes poseen conocimientos agroecológicos detallados. E2 demostró comprensión integral del ciclo productivo del maíz: *"lo primero sería preparar el terreno y saber si en él se puede cultivar... luego cultivar, sin dejar de ponerle cuidado, mirar si no tiene plagas... desyerbar y evitar que otro tipo de plantas invadan el cultivo"*. Esta descripción evidencia un conocimiento sistémico que integra preparación del suelo, manejo fitosanitario, y control de arvenses. Sin embargo, estos saberes permanecen desarticulados de los contenidos curriculares formales. Los estudiantes no reconocen sus conocimientos familiares como competencias técnicas válidas, manteniéndolos en la esfera de lo doméstico-privado sin proyección hacia lo académico-profesional. La secuencia de talleres logró una revalorización epistemológica progresiva. En el Taller 5, los estudiantes comenzaron a identificar elementos campesinos en su propia experiencia: E1 reconoció *"me gusta el ganado, caminar por la finca y sembrar"* como elementos constitutivos de identidad campesina. Esta evolución evidenció el tránsito de una concepción que separaba saberes formales de saberes vivenciales, hacia una comprensión integradora que presuntamente reconoce la validez y complementariedad de ambos.

Los hallazgos documentan la emergencia de concepciones ampliadas sobre qué constituyen competencias técnicas válidas en el contexto agropecuario. El Taller 3 de pintura con suelos fue paradigmático en este sentido, pues permitió que los estudiantes descubrieran capacidades creativas y técnicas no reconocidas previamente. E8 expresó: *"no sabía que se podían hacer pinturas y de muchos tonos y texturas"*, evidenciando el descubrimiento de potencialidades técnicas latentes. E13 sistematizó: *"el poder obtener pigmentos y lo que iba acompañado de este, o sea el agregar agua, miel y hacer la mezcla"*, demostrando capacidad de conceptualización técnica de procesos antes considerados únicamente artesanales. Esta ampliación de concepciones técnicas tiene implicaciones directas para la resignificación curricular. Los estudiantes evidenciaron que las competencias agropecuarias pueden integrar dimensiones productivas, creativas, innovadoras y de procesamiento, superando concepciones restrictivas que limitaban lo técnico agropecuario a labores de producción primaria.

Un hallazgo significativo fue la capacidad estudiantil para construir puentes entre conocimientos tradicionales orgánicos e innovaciones contemporáneas. En el Taller 2, E4 describió: *"cuando utilizan químicos en cultivos grandes, el proceso de desarrollo es más rápido"*, evidenciando comprensión comparativa entre sistemas productivos convencionales y orgánicos. E3 desarrolló una visión más sofisticada: *"la manera en que se protege el cultivo de posibles enfermedades de una manera natural para asegurar que el producto que se coseche sea lo más orgánico posible"*, integrando conocimientos agroecológicos con conceptos diferenciadores. Esta capacidad de articulación tradición orgánica-innovación contemporánea constituye un elemento fundamental para la resignificación curricular, pues evidencia que los estudiantes son sujetos activos en la construcción de conocimiento técnico contextualizado, más que receptores pasivos de contenidos deslocalizados.

Los hallazgos sugieren elementos específicos para la transformación curricular de la media técnica agropecuaria:

- Metodologías de investigación-acción territorial: Los talleres demostraron que los estudiantes cuando actúan como co-investigadores de su propio territorio, desarrollan competencias investigativas sólidas y generan conocimientos contextualmente relevantes.
- Integración de dimensiones técnico-creativas: La experiencia del Taller 3 evidencia el potencial de integrar capacidades técnicas con expresiones creativas, ampliando la oferta de competencias agropecuarias hacia dimensiones de procesamiento, valor agregado e innovación.
- Sistematización de saberes familiares: Los talleres mostraron la importancia de crear espacios específicos para que los estudiantes sistematicen, conceptualicen y validen los saberes agroecológicos de sus contextos familiares y comunitarios.
- Prospectiva territorial participativa: El Taller 6 demostró que los estudiantes pueden desarrollar visiones complejas de futuro territorial cuando se les brindan herramientas metodológicas apropiadas, lo cual puede tenerse en cuenta en planificación y gestión territorial.

Las posibilidades que ofrece la media técnica, como un espacio de formación desde la ruralidad y el aprovechamiento de productos agropecuarios ha ido más allá del enfoque de

producción agrícola, pues ha logrado permear el currículo con nuevas posibilidades de proyectos y acciones complementarias o basadas en nuevas tecnologías, es el caso de la producción apícola, muy bien valorada por uno de los egresados: “es un colegio que empezó con la agricultura y ahora han avanzado mucho, ya tienen la apicultura incluida” (Diomedes Scalante, 2025, entrevista).

El abordaje de temas como el manejo técnico de las abejas, permite reconocer la importancia biológica de dicha especie, no solo desde un rol productivo, sino en comprender la interdependencia de todos los seres vivos para el equilibrio del planeta, en palabras del egresado:

Lo que más me llamó la atención fue la polinización. El cuidado que ellas aportan al planeta es algo maravilloso. Nosotros, como seres humanos, lo estamos dañando, pero al cuidar a las abejas sentí que podía aportar algo positivo. Ese proyecto fue muy bonito porque me dio claridad sobre la necesidad de ayudar al planeta a través del cuidado de ellas. (Diomedes Scalante, 2025, entrevista).

Hallazgos con la red comunitaria de saberes

Evidencian múltiples aproximaciones a la resignificación educativa, que trascienden la simple implementación curricular hacia transformaciones paradigmáticas más profundas.

Educación como proyecto comunitario: Alba Ruth evidencia que la educación rural transformadora requiere apropiación comunitaria del proyecto educativo: “Nosotros los de Tocatá fuimos los que ayudamos a construir la sede, fue bien bonito también mucho trabajo”. Esta autogestión comunitaria contrasta con modelos educativos impuestos externamente y sugiere la necesidad de recuperar el protagonismo territorial en la construcción educativa.

Pedagogía de la experiencia directa: Ángela Zúñiga demuestra que el aprendizaje significativo emerge de la experiencia directa con el territorio: “Como no pude estudiar formalmente, he tratado de aprender por mi cuenta, imitando la naturaleza”. Esta experiencia autodidacta, basada en la observación, experimentación y reflexión sistemática, ofrece metodologías alternativas que podrían complementar la educación formal.

Articulación saberes empíricos-técnicos: Omar Salamanca evidencia cómo los proyectos productivos pueden convertirse en espacios de diálogo entre conocimientos tradicionales y formación técnica: “primero tuvieron en cuenta los conocimientos que nosotros ya teníamos...

Luego, eso lo complementaban con lo que traían los ingenieros". Esta complementariedad sugiere metodologías de integración que validen ambos tipos de saber sin jerarquizaciones.

Transformación metodológica institucional: Los egresados representan que la demostración práctica es clave para la resignificación educativa que se requiere un compromiso docente e institucional auténtico. Valentina dice: "siento que ahí falta algo. Desde los niños, desde los más pequeñitos, se pueden hacer muchas cosas. Que cada escuelita tenga, por ejemplo, un proyecto: *'cultivamos tal cosa' y lo mostramos al final*" refiriéndose a la poca articulación de la institución con las sedes de primaria. Júver manifiesta "*Me hubiese gustado hacer más cosas prácticas. No solo teoría, sino actividades más visuales. Por ejemplo, salidas de campo, como avistamiento de aves o aprender directamente sobre algo en su entorno*". Jesús manifiesta que "*Es importante que los estudiantes puedan salir del aula, dejar un rato el tablero y conectarse con el ambiente*". En contraste Diomedes manifiesta que "*Lo que más me llamó la atención fue la polinización. El cuidado que ellas aportan al planeta es algo maravilloso. Nosotros, como seres humanos, lo estamos dañando, pero al cuidar a las abejas sentí que podía aportar algo positivo*".

4.1.2. Sentido por el arraigo territorial

Hallazgos con los estudiantes de la media técnica

El Taller 1 "Nuestro Sentir" documentó la existencia de vínculos emocionales profundos y consolidados entre los estudiantes y su territorio. Siete de nueve estudiantes utilizaron explícitamente las palabras: *tranquilidad y paz* para describir sus sentimientos hacia la tierra y el agua: "*tranquilidad y felicidad*" (E2), "*tranquilidad, paz y es muy bello apreciarlo*" (E3). Estos vínculos no son abstractos sino territorializados en experiencias concretas. E4 describió elementos sensoriales específicos: "*silencioso y con el viento y la corriente del río es muy relajante*". E1 integró dimensiones productivas y experienciales: "*El agua dormir en paz y tranquilidad y la tierra ver los frutos y comerlos*". La profundidad de estos vínculos contrasta con la desconexión entre afectos territoriales y proyectos de vida profesionales, evidenciando una fractura entre mundo de la vida (donde se valora el territorio) y mundo sistémico (donde se proyectan futuros profesionales).

Los talleres documentaron una evolución desde un arraigo pasivo-nostálgico hacia un arraigo reflexivo-proyectivo. Inicialmente, los vínculos territoriales se expresaban en términos de

pertenencia heredada y contemplación estética. El proceso pedagógico facilitó la emergencia de formas más complejas de arraigo. En el Taller 5, E11 expresó: *"aquí me siento muy tranquila y es algo que la ciudad jamás me brindará"*, evidenciando arraigo basado en la comparación. E20 desarrolló una comprensión más sofisticada: *"se siente muy bien vivir en la ruralidad el aire, el agua, etc. son muy distintas a las de la zona urbana"*, demostrando valoración consciente de especificidades territoriales. El Taller 6 confirmó la transformación hacia arraigo proyectivo. E3 proyectó: *"trabajando para mi sociedad (Dagua)"*, evidenciando arraigo orientado al servicio territorial. E10 expresó: *"zona rural, trabajando en proyectos para beneficio de todos"*, demostrando arraigo como compromiso transformador.

Un hallazgo significativo fue la flexibilización de concepciones territoriales rígidas. El Taller 5 incluyó preguntas sobre fronteras territoriales de la campesinidad que revelaron mayor apertura conceptual de la esperada. La mayoría de los estudiantes aceptaron que un campesino conserva su identidad al migrar a la ciudad y que un ciudadano puede adquirir identidad campesina. E2 argumentó: *"sus raíces son del campo"*, mientras E3 desarrolló: *"depende, si un ciudadano va al campo y realiza trabajos de campo se puede llegar a considerar campesino, si así es como se identifica"*. Esta flexibilización territorial se confirmó en el Taller 6, donde más de la mitad de los estudiantes expresó preferencia por vivir *"entre las dos"* (rural-urbana), evidenciando superación de dicotomías territoriales y emergencia de concepciones híbridas que valoran ventajas complementarias de diferentes modalidades territoriales.

Los hallazgos evidencian que el arraigo territorial juvenil requiere construcción de sentido más que simple herencia cultural. En el Taller 6, E20 expresó: *"tener claro un objetivo de porque quiero permanecer en el campo, con que intención no simplemente estar por estar... tener un concepto claro de porque me gustaría permanecer en el campo"*. Esta reflexión evidencia maduración en la comprensión del arraigo, superando concepciones esencialistas hacia comprensiones que requieren elaboración consciente y proyecto personal. E13 complementó: *"Encontrar un propósito real allí, algo que me motive"*, confirmando la importancia de la dimensión existencial en la construcción de arraigo territorial contemporáneo.

Hallazgos con la red comunitaria de saberes

Revelan que el arraigo territorial no es un dato natural sino una construcción consciente que requiere condiciones específicas y metodologías apropiadas.

Arraigo por construcción consciente: Múltiples sabedores (Ángela, Juver, Astrid) evidencian procesos de migración urbano-rural motivados por búsquedas conscientes de calidad de vida y conexión territorial. Ángela expresa: "Siempre quise volver a estar en la naturaleza", mientras Juver afirma que "Lo que más me atrajo fue la tranquilidad y el clima". Estos testimonios sugieren que el arraigo puede construirse conscientemente.

Factores de permanencia territorial: Los casos exitosos identifican elementos clave para la permanencia: oportunidades económicas viables (Omar), conexión emocional con la naturaleza (Ángela), estabilidad familiar (Astrid), y expresión cultural (Juver). La combinación de estos factores parece ser más efectiva que su presencia aislada.

Transmisión intergeneracional exitosa: Jesús y Rosa demuestran que la transmisión del arraigo territorial es posible, ellos se sienten muy tranquilos porque a su hijo "no le gusta la ciudad", estudia técnico ambiental y quiere quedarse en el campo. Su metodología incluye participación laboral remunerada, reconocimiento del trabajo juvenil, y demostración práctica de viabilidad económica territorial.

Desafíos del arraigo contemporáneo: Astrid evidencia las tensiones familiares en la transmisión territorial: "A ellos no les gusta el campo... Y eso que se criaron toda la vida en una finca, trabajando". Se refiere dirigiéndose a sus hijos. Esta paradoja sugiere que la convivencia territorial no garantiza automáticamente la valoración, requiriéndose estrategias pedagógicas específicas.

4.1.3. Experiencias comunitarias en reconciliación con lo campesino, con el arraigo y con la educación

Hallazgos con los estudiantes de la media técnica

El Taller 4 "Campesinando" documentó representaciones restrictivas sobre campesinidad que limitaban las posibilidades de identificación estudiantil. Pocos estudiantes se consideraba campesinos, a pesar de vivir en contexto rural y valorar positivamente el trabajo campesino. Los argumentos de distanciamiento evidenciaban concepción exclusiva productivista: "*no me siento*

campesina porque no produzco alimento" (E6), *"No porque no cultivo alimentos"* (E9). Esta concepción restrictiva impedía reconocer formas emergentes o potenciales de campesinidad.

El Taller 5 utilizó metodología especular (observar campesinos conocidos para auto-reconocerse) que facilitó la transformación representacional. Logré identificar seis dimensiones constitutivas de la campesinidad: productivo-laboral, afectivo-valorativa, territorial-habitacional, económico-comercial, ambiental-ecológica, y creativo-innovadora. La auto-adscripción campesina incrementó, evidenciando el potencial transformador de metodologías que facilitan auto-reconocimiento relacional sin confrontación directa de identidades.

Un hallazgo significativo fue la emergencia de identificaciones graduales que superan dicotomías rígidas de pertenencia identitaria. E3 expresó: *"tengo raíces campesinas, pero no lo soy"*, evidenciando reconocimiento de elementos campesinos sin auto-adscripción total. E6 desarrolló: *"he aprendido un poquito de lo que hacen los campesinos"*, sugiriendo identidad procesual basada en aprendizaje gradual más que en determinismos de origen. E5 distinguió: *"me considero del campo"* vs *"campesino"*, evidenciando matices identitarios que reconocen vínculos territoriales sin adherir a identidades específicas. Estas identificaciones graduales representan formas contemporáneas de relacionarse con la campesinidad que pueden ser más apropiadas para jóvenes rurales que navegan entre tradición y modernidad, territorio y movilidad.

El proceso pedagógico facilitó reconciliación con elementos campesinos previamente no reconocidos o valorados. El Taller 5 evidenció estudiantes que no lograron identificar elementos campesinos en su propia experiencia. E1 reconoció: *"me gusta el ganado, caminar por la finca y sembrar"*. (E2) identificó: *"Me gusta mi trabajo (prácticas avícolas), sé algunas cosas en mi trabajo"*. (E4) expresó: *"me identifico con tres ya que siento que viene de herencia y me educaron y enseñaron de esa forma"*. Esta reconciliación no implicó adopción acrítica de identidad campesina, sino reconocimiento reflexivo de elementos presentes que pueden ser valorados y potenciados en proyectos de vida futuros.

Los talleres facilitaron la construcción colectiva de narrativas campesinas más complejas y atractivas. En las asociaciones libres del Taller 4, los estudiantes identificaron elementos valorativos positivos: humildad (8 menciones), amor (6 menciones), orgullo (3 menciones), evidenciando valoración moral del campesinado. Sin embargo, esta valoración permanecía desconectada de posibilidades identitarias personales. El proceso pedagógico permitió conexión

progresiva entre valoración colectiva e identificación personal. El Taller 6 confirmó esta transformación con proyecciones territoriales específicas que integran desarrollo profesional con compromiso comunitario: E3 "trabajando para mi sociedad (Dagua)", E10 "proyectos para beneficio de todos".

Hallazgos con la red comunitaria de saberes

Representan diferentes modalidades de reconciliación con la identidad campesina, superando estigmatizaciones históricas hacia valoraciones conscientes.

Reconciliación por elección consciente: Ana Milena ejemplifica la construcción consciente de identidad campesina: "si me preguntan, digo con orgullo: soy campesina", a pesar de haber crecido y vivido casi toda su vida en la ciudad. Esta reconciliación voluntaria contrasta con identidades impuestas y sugiere la importancia de la elección consciente en la construcción identitaria.

Reconciliación ecológica: Ángela desarrolla una relación de cuidado y restauración territorial que trasciende lo productivo: "Ya no soy la mamá de dos hijos, soy la mamá de un bosque". Esta expansión identitaria hacia lo ecosistémico representa una modalidad de reconciliación que integra lo personal con lo ambiental.

Reconciliación con el territorio: Omar encarna una experiencia particular de la campesinidad contemporánea: "para estar metido en este cuento, aparte de la necesidad, tiene que gustarle" la migración circular que transitó entre la ruralidad originaria donde creció y fue criado a la urbanidad industrializada en la ciudad donde vivió y trabajó, para retornar al territorio con una mirada reconfigurada.

Reconciliación a través del conocimiento: María Elena mantiene y transmite saberes tradicionales medicinales: "La medicina estaba en las matas". Su práctica cotidiana en la institución educativa representa una forma de reconciliación que valida conocimientos ancestrales en espacios formales de educación, recomendando y preparando infusiones y remedios con plantas.

Reconciliación generacional: Jesús y Rosa se sienten orgullosos de que su hijo valore el territorio rural, que no le avergüence ser campesino, que quiera quedarse en el territorio y que estudie lo relacionado al medio ambiente para permanecer allí mismo. Esta transmisión exitosa

evidencia que la reconciliación intergeneracional es posible con metodologías apropiadas que demuestren viabilidad y dignidad del trabajo rural.

4.1.4. Saberes campesinos locales

Hallazgos con los estudiantes de la media técnica

Los talleres documentaron la existencia de saberes agroecológicos en las experiencias familiares estudiantiles que permanecían no sistematizados ni valorados académicamente. El Taller 2 evidenció conocimientos detallados sobre procesos productivos integrales. (E2) describió el manejo del maíz incluyendo: preparación del terreno, evaluación de aptitud del suelo, siembra, monitoreo fitosanitario, manejo de arvenses, riego según necesidades, protección contra animales, cosecha oportuna, y procesamiento en arepas. Esta descripción evidencia conocimiento sistémico que integra múltiples dimensiones técnicas. (E3) desarrolló comprensión de manejo agroecológico: *“la manera en que se protege el cultivo de posibles enfermedades de una manera natural para asegurar que el producto que se coseche sea lo más orgánico posible”*, evidenciando articulación entre prácticas tradicionales y conceptos contemporáneos de agricultura sostenible.

El reconocimiento de saberes sobre transformación agroalimentaria que amplía las concepciones tradicionales sobre conocimientos campesinos. Los estudiantes demostraron familiaridad con procesos de agregación de valor. (E1) describió: *“con eso hacer algún producto, bien sea inventado o viendo cómo hacerlo”*, evidenciando capacidad innovadora en procesamiento. (E5) reconoció: *“la transformación me parece muy importante ya que, si no lo hacemos para algunos alimentos, no podríamos consumirlo”*, evidenciando comprensión de la necesidad de transformación en sistemas agroalimentarios.

En el Taller 2, varios estudiantes evidenciaron capacidad de traducción técnica de prácticas familiares. (E4) analizó: *“cuando utilizan químicos en cultivos grandes, el proceso de desarrollo es más rápido”*, evidenciando comprensión comparativa entre sistemas productivos diferentes. (E3) desarrolló una síntesis más sofisticada: manejo natural de enfermedades para *“asegurar que el producto que se coseche sea lo más orgánico posible”*, integrando conocimientos agroecológicos familiares con conceptos de certificación orgánica y mercados diferenciados.

Hallazgos con la red comunitaria de saberes

El proceso investigativo permitió identificar un conjunto diverso de actores comunitarios que, desde diferentes posiciones y experiencias, han desarrollado procesos de reconciliación con la madre tierra. Estos sabedores no constituyen un grupo homogéneo, sino un ecosistema complementario que abarca múltiples dimensiones del conocimiento territorial

A manera de tipología de saberes identificados:

Saber productivo - empresarial: Representado por Omar Salamanca, quien encarna la figura del campesino innovador que articula conocimientos tradicionales con enfoques empresariales e innovadores. Su experiencia de retorno consciente desde la ciudad hacia el campo, combinada con su participación en procesos formativos del SENA, lo posiciona como un agente de demostración práctica de que "sí se puede" generar ingresos dignos desde el territorio rural.

Saber ecológico-restaurativo: Ejemplificado por Ángela Zúñiga, quien desarrolla el proyecto "Mi Sueño Verde". Su proceso de migración urbano-rural motivado por la búsqueda de conexión con la naturaleza, y su posterior transformación de un terreno degradado en un bosque de más de 4,000 árboles, representa una pedagogía autodidacta de restauración territorial que trasciende lo productivo hacia lo ecosistémico.

Saber organizativo-institucional: Materializado en Ana Milena Acevedo, Bióloga, integrante de diversas organizaciones e iniciativas ambientales. Su perfil híbrido entre formación académica y liderazgo territorial la convierte en una articuladora estratégica entre el conocimiento técnico-científico y las dinámicas comunitarias locales.

Saber tradicional-medicinal: Representados por María Elena Zúñiga, quien conserva y aplica conocimientos ancestrales sobre plantas medicinales, preparación de alimentos y manejo agroecológico. Su experiencia como manipuladora de alimentos en la institución educativa la posiciona como transmisora directa de saberes validados por la práctica hacia las nuevas generaciones.

Saber o memoria histórico-fundacional: Encarnado por Alba Bravo, cofundadora de la institución educativa, quien conserva la memoria del proyecto educativo comunitario original. Su testimonio evidencia el proceso de construcción territorial de la educación rural y los desafíos contemporáneos para mantener el compromiso comunitario que dio origen al proyecto.

Saber artístico-cultural: Ejemplificados por Juvér Chantré, músico afrodescendiente que desarrolla un proyecto de formación musical territorial. Su experiencia de re-arraigo consciente (migración urbano-rural) y su propuesta de "*biodiversidad sonora*" representan alternativas de desarrollo cultural como estrategia de permanencia territorial juvenil.

Saber familiar-participativo: Representado por Astrid Acevedo, madre de familia desplazada que construyó arraigo territorial a través de la participación educativa activa. Su experiencia evidencia las tensiones entre valoración territorial materna y resistencia juvenil hacia lo rural, así como las metodologías familiares efectivas de acompañamiento educativo.

Saber intergeneracional: Materializado por Jesús Salinas y Rosa Ballesteros, pareja campesina que logró transmitir exitosamente el arraigo territorial a su hijo egresado, quien estudia técnico ambiental. Su experiencia constituye un caso de demostración práctica de que la transmisión intergeneracional del amor por el territorio es posible con metodologías apropiadas.

4.2. Discusión. Cosecha de sentidos

Los hallazgos presentados en esta investigación revelan la necesidad urgente de repensar la educación media técnica agropecuaria desde una perspectiva que reconozca y valore los saberes campesinos locales como elementos fundamentales para la construcción de proyectos educativos pertinentes y transformadores.

Los resultados confirman planteamientos de Mignolo (2010) sobre la necesidad de pedagogías decoloniales que reconozcan y valoren saberes situados. La transformación documentada desde concepciones de los estudiantes que deslegitimaban conocimientos familiares (locales) hacia reconocimiento de su sofisticación y pertinencia, evidencia procesos de *desobediencia epistémica*¹² que cuestionan jerarquías coloniales del conocimiento. La emergencia de identificaciones híbridas entre lo campesino y lo contemporáneo se alinea con propuestas de Escobar (2010) sobre "ontologías relacionales" que superan dicotomías modernas/tradicionales hacia comprensiones que integran múltiples formas de relacionarse con territorios.

¹² Hace referencia a la necesidad de desafiar las formas de conocimiento y epistemologías impuestas por la modernidad y el colonialismo planteadas por Walter Mignolo (2010)

Los hallazgos documentan una “fractura epistémica” fundamental en la que los saberes territoriales no son reconocidos como conocimientos válidos para proyectos educativos y profesionales. Esta situación se alinea con lo planteado por Sousa Santos (2009) sobre la "sociología de las ausencias", en la que ciertos conocimientos son invisibilizados por la hegemonía del saber científico-técnico occidental. La descripción detallada que hace el estudiante (E2) sobre el manejo integral del maíz evidencia lo que Leff (2004) denomina "racionalidad ambiental", un conocimiento sistémico que integra múltiples dimensiones técnicas pero que permanece desarticulado de los contenidos curriculares formales.

Esta fractura no es casual, sino que responde a lo que Freire (1978) identifica como "invasión cultural", desde la pedagogía del oprimido en la que los conocimientos locales son sistemáticamente desvalorizados en favor de saberes externos que se presentan como universales y neutros. La investigación evidencia que los estudiantes “no reconocen sus conocimientos familiares como competencias técnicas válidas, manteniéndolos en la esfera de lo doméstico-privado sin proyección hacia lo académico-profesional”, lo que constituye una forma de violencia epistémica que limita las posibilidades de desarrollo territorial endógeno.

Los hallazgos revelan que el arraigo territorial no es un "dato natural" sino una construcción consciente que requiere condiciones específicas y metodologías apropiadas. La evolución estudiantil desde un "arraigo pasivo-nostálgico hacia un arraigo reflexivo-proyectivo" se alinea con los planteamientos de Haesbaert (2011) en su obra el mito de la desterritorialización en la que los sujetos no solo habitan el territorio, sino que lo transforman conscientemente.

La flexibilización de concepciones territoriales rígidas, evidenciada en la aceptación estudiantil de que "un campesino conserva su identidad al migrar a la ciudad y que un ciudadano puede adquirir identidad campesina", sugiere la emergencia de lo que Canclini (1990) denomina "culturas híbridas", en las que las identidades territoriales no son fijas sino procesales y relacionales.

Los hallazgos sugieren elementos específicos para la transformación curricular que van más allá de simples ajustes metodológicos hacia cambios paradigmáticos profundos. Las "metodologías

de investigación-acción territorial" propuestas se alinean con los planteamientos de Fals Borda (1999) sobre "investigación participativa", donde los estudiantes actúan como co-investigadores de su propio territorio.

La "integración de dimensiones técnico-creativas" evidenciada en el Taller 3 se relaciona con los planteamientos de Carrizosa Umaña, (2014) sobre "pensamiento complejo", enfoques que superan la fragmentación disciplinar hacia comprensiones holísticas que integran arte, ciencia y vida cotidiana. La "sistematización de saberes familiares" propuesta constituye lo que (Haesbaert, 2011) identifica como "pedagogía de la sistematización", procesos donde los sujetos reflexionan sobre sus propias prácticas para generar conocimiento contextualizado y transformador.

A pesar de los logros identificados, la investigación evidencia tensiones significativas que requieren atención específica. El testimonio de Astrid Acevedo sobre sus hijos: *"A ellos no les gusta el campo... Y eso que se criaron toda la vida en una finca, trabajando"*, evidencia que la convivencia territorial no garantiza automáticamente la valoración, requiriéndose estrategias pedagógicas específicas. Esta tensión se relaciona con lo que Bourdieu (2007) identifica como "violencia simbólica", procesos donde los sujetos internalizan valoraciones negativas sobre sus propias condiciones de vida. La resistencia juvenil hacia lo rural evidencia la influencia de discursos mediáticos y educativos que presentan lo urbano como sinónimo de progreso y modernidad.

Los casos exitosos de transmisión intergeneracional, como el de Jesús Salinas y Rosa Ballesteros, sugieren que la reversión de estas tendencias es posible con metodologías que demuestren "viabilidad económica territorial" y "dignidad del trabajo rural". Esto se alinea con los planteamientos de Ploeg (2010) sobre "nuevas ruralidades" en su obra *Nuevos campesinos, campesinos e imperios alimentarios* aborda enfoques que superan la visión de lo rural como residuo hacia concepciones que reconocen su potencial transformador.

Los hallazgos apuntan hacia la necesidad de construir lo que podríamos denominar "pedagogía territorializada", un enfoque educativo que reconoce el territorio como espacio de vida, constructor de conocimiento y de transformación. Esta pedagogía se caracterizaría por:

- Reconocimiento epistémico: Validación de saberes locales como conocimientos técnicos válidos, superando jerarquizaciones que privilegian lo formal sobre lo experiencial.
- Metodologías participativas: Implementación de estrategias donde estudiantes y comunidad actúan como co-investigadores de su propio territorio, generando conocimiento contextualizado y transformador.
- Integración curricular: Articulación entre saberes formales y conocimientos territoriales, superando la fragmentación disciplinar hacia enfoques holísticos que integren múltiples dimensiones del conocimiento.
- Proyección territorial: Orientación educativa hacia la transformación del territorio, superando enfoques individualistas y generalizadas hacia comprensiones colectivas y contextualizadas del desarrollo.

Los hallazgos evidencian que los sabedores territoriales no representan conocimientos "atrasados" que deban ser "modernizados", sino sistemas de conocimiento dinámicos que integran creativamente tradición e innovación. Omar combina conocimientos tradicionales de manejo ganadero con tecnología solar para piscicultura; Ángela integra observación empírica con información científica para restauración ecológica; María Elena articula sabiduría ancestral con formación técnica en farmacia.

Esta complementariedad desafía aproximaciones educativas que privilegian conocimientos técnico-científicos sobre saberes locales, sugiriendo la necesidad de metodologías dialógicas que reconozcan la legitimidad epistemológica de ambos sistemas. Como plantea Sousa Santos (2010) en su propuesta de "ecología de saberes", se requiere superar el "epistemicidio" que invisibiliza conocimientos no-científicos, construyendo espacios de diálogo horizontal entre diferentes formas de conocer.

4.2.1. Nueva concepción onto epistémica sobre campesino

Durante la etapa final de la investigación mientras revisaba las entrevistas de los egresados, experimenté una develación paradigmática fundamental que desafió mis comprensiones iniciales sobre la concepción de identidad campesina en los jóvenes. Como investigadora empecé este

caminar con la premisa convencional de que los jóvenes abandonan el campo por desarraigo y que por tanto no se consideran campesinos, asociando directamente esta migración con el desinterés de volver las tierras productivas y abastecedoras de alimentos. Sin embargo, el proceso investigativo me reveló una realidad mucho más compleja que cuestiona mis propias bases en esa interpretación inicial. Identifiqué un mí un sesgo que pude deconstruir y reconstruir por lo que procuro plasmar en esta discusión a través de resultados. Fue casi como un giro decolonial o una conciencia territorial frente al ser campesino, una transformación conceptual que sugiere que las categorías tradicionales para analizar la relación juventud-ruralidad resultan insuficientes para comprender las dinámicas territoriales contemporáneas.

4.2.2. *¿Como se dilucidó?*

Los talleres con los estudiantes demostraron que ellos experimentan alto aprecio por el territorio y reconocen el trabajo del campesino como trabajador de la tierra y no se consideran campesinos, principalmente por no trabajarla. En testimonios de los egresados quienes en su mayoría están en el territorio, que desean permanecer y quienes en su totalidad manifiestan un futuro en el corregimiento, revelaron dimensiones específicas de esta nueva forma de arraigo territorial

Dimensión experiencial-pedagógica

El testimonio de Júver, quien manifiesta: *"Me hubiese gustado hacer más cosas prácticas. No solo teoría, sino actividades más visuales. Por ejemplo, salidas de campo, como avistamiento de aves o aprender directamente sobre algo en su entorno"*, evidencia una epistemología territorial que privilegia el conocimiento directo y la experiencia vivencial. Esta perspectiva cuestiona los modelos educativos tradicionales que separan el conocimiento de la experiencia territorial.

Dimensión conectiva-ambiental

Jesús expresa: *"Es importante que los estudiantes puedan salir del aula, dejar un rato el tablero y conectarse con el ambiente"*, evidenciando una comprensión del territorio como espacio de conexión vital más que como objeto de estudio abstracto. Esta *"conexión con el ambiente"* trasciende la relación instrumental hacia formas más íntimas de relacionamiento territorial.

Dimensión formativa-intergeneracional

Valentina propone "*reconocer lo que hay aquí*" desde "*pequeños*" mediante demostración de "*pájaros, los árboles*" para que "*crezca en ellos ese amor*", evidenciando una pedagogía del reconocimiento que busca generar vínculos afectivos tempranos con la biodiversidad local. Esta perspectiva sugiere que la necesidad de procesos formativos específicos que faciliten el encuentro directo con la diversidad biológica territorial.

Dimensión regenerativa-responsable

Diomedes reflexiona: "*Lo que más me llamó la atención fue la polinización. El cuidado que ellas aportan al planeta es algo maravilloso. Nosotros, como seres humanos, lo estamos dañando, pero al cuidar a las abejas sentí que podía aportar algo positivo*", evidenciando una consciencia ecológica que reconoce tanto el daño antropogénico como las posibilidades de reparación a través del cuidado específico de especies fundamentales para los ecosistemas.

4.2.3. El Concepto Emergente: "Biocampesino"

Los hallazgos entre los estudiantes de la media técnica y egresados sugieren la emergencia del concepto *Biocampesino*. Este concepto trasciende las comprensiones tradicionales del campesinado basadas en la productividad agraria, la explotación de la tierra, la exclusiva tarea de producir alimentos hacia formas más complejas de vinculación con la tierra que priorizan la conservación, el cuidado, la contemplación y la protección del medio ambiente, es decir, la vida - *Bio*. La evidencia de ser *Biocampesino* para las nuevas generaciones de jóvenes es la existencia de:

- **Conexión ecosistémica:** Los jóvenes desarrollan vínculos territoriales basados en la comprensión de los ecosistemas como sistemas integrales de vida, más que como espacios de explotación agraria.
- **Sensibilidad biocéntrica:** La valoración del territorio se fundamenta en el reconocimiento de la diversidad biológica, están en el territorio donde nace el río Dagua, están conectados a los Farallones de Cali y al Bosque de San Antonio, la escuela les inculcó el cuidado del medio ambiente, todo esto evidenciado en el interés por el "avistamiento de aves" y el "cuidado de las abejas" en sus proyectos de vida con carreras vinculadas al medio ambiente y la ecología.

- Consciencia regenerativa: Los jóvenes comprenden su papel como agentes de restauración territorial, expresado en la idea de "aportar algo positivo" al planeta a través del cuidado de especies específicas.
- Pedagogía vivencial: La preferencia por "actividades más visuales" y "salidas de campo" evidencia una epistemología del conocimiento directo y experiencial del territorio.

4.2.3.1. Ruptura Paradigmática: Del Productivismo al Cuidado

Esta develación inmediatamente me conllevó a una ruptura paradigmática fundamental en la comprensión de las relaciones juventud-ruralidad. Mientras las interpretaciones tradicionales asocian el arraigo territorial y el campesinado con la capacidad productiva y la generación de alimentos, la noción de *Biocampesino*, se entiende como aquel sujeto territorial cuya campesinidad se fundamenta en la protección de la vida, trascendiendo la visión extractivista hacia una comprensión de la relación humanidad-madre tierra (naturaleza), la cual surge desde mi voz como autora, al identificar la necesidad de conceptualizar las nuevas formas de arraigo territorial identificadas en los jóvenes rurales que participaron de esta investigación. Se fundamenta en la capacidad de cuidado y regeneración ecosistémica, cuestionando varios supuestos fundamentales:

- **Supuesto productivista:** La idea de que el valor del territorio rural se mide principalmente por su capacidad de producción agraria
- **Supuesto generacional:** La creencia de que los jóvenes rurales necesariamente desarrollan desarraigo territorial y rechazo identitario por influencia de dinámicas urbanas.
- **Supuesto educativo:** La comprensión de que la educación técnica agropecuaria debe orientarse prioritariamente hacia la productividad y la eficiencia económica. Mencionó el profesor Howard que en las encuestas de interés hechas a las familias relacionadas con el énfasis que debía tener la institución “*casi siempre ganaba tecnología o sistemas*” No han demostrado interés real desde tiempos pasados en la producción agropecuaria.

4.2.3.2. Volver al origen: Resonancias con el pensamiento ancestral

El concepto de *Biocampesino* resuena con lo planteado por el maestro Abadio Green cuando explica lo que es “volver al origen”, entendido como el retorno a formas ancestrales de relacionamiento con la naturaleza basadas en el respeto, el cuidado y la reciprocidad y resuena

notoriamente (sin predecirlo) en la apuesta de la Pedagogía de La Madre Tierra. Esta resonancia no es casual, sino que evidencia la emergencia de epistemologías que reconectan con saberes ancestrales que nunca separaron la vida humana de la vida ecosistémica.

Los jóvenes entrevistados evidencian una intuición profunda de esta reconexión, expresada en su deseo de “*conectarse con el ambiente*” y “*aportar algo positivo*” al planeta. Esta intuición sugiere que el re arraigo ambiental no es solo una estrategia de permanencia territorial, sino una forma de resistencia epistémica frente a los modelos extractivistas que han dominado las relaciones campo-ciudad.

El concepto de *Biocampesino* tiene implicaciones profundas para la resignificación de la educación media técnica agropecuaria en la Institución Educativa Cristóbal Colón

- Reorientación curricular: Hacia enfoques que privilegien la conservación, la restauración y el cuidado ecosistémico por encima de la productividad extractiva.
- Metodologías vivenciales: Implementación de estrategias pedagógicas que faciliten el encuentro directo con la biodiversidad territorial y los procesos ecosistémicos.
- Formación en sensibilidad biocéntrica: Desarrollo de capacidades para reconocer, valorar y cuidar la diversidad biológica como fundamento del bienestar territorial.
- Pedagogía del reconocimiento: Estrategias educativas que faciliten el reconocimiento de las especies, ecosistemas y procesos naturales del territorio.
- Reconocimiento por las raíces ancestrales: que permita valorar los saberes y conocimientos de quienes han habitado la ruralidad tradicionalmente, pero que cuestiona cómo las políticas y los modelos de desarrollo económico actual han modificado estas formas de habitar la tierra en armonía hacia formas de explotación y desconexión con las raíces.

La apropiación onto-epistémica que experimenté, evidencia la emergencia de un nuevo paradigma para comprender las relaciones juventud-ruralidad. El concepto de *Biocampesino* constituye una contribución significativa para superar las interpretaciones tradicionales que asocian el arraigo territorial exclusivamente con la productividad agrícola. Teniendo en cuenta que esta concepción se desarrolla desde el enfoque territorial del corregimiento de San Bernardo del municipio de Dagua, con sus particularidades y realidades.

Es de anotar que esta categoría de *Biocampesino*, emergió durante la fase final de análisis de esta investigación como construcción teórica propia, por lo tanto, no fue socializado explícitamente con la población participante. Sin embargo, considero que podría convertirse en un dispositivo pedagógico para los estudiantes de la media técnica agropecuaria y para los jóvenes rurales que no se auto-adscriben como campesinos ya que les permitiría potenciar el re-arraigo territorial que se evidencia y fortalecer el sentido de pertenencia, nombrándolo a través de estrategias creativas que permitan resignificar la identidad campesina territorial en el municipio de Dagua.

Conclusiones

Como el campesino que contempla su cosecha con la satisfacción del deber cumplido, la satisfacción de cosechar lo que sembró y cultivó, pero también con la mirada puesta en las siembras futuras, estas conclusiones se presentan como punto de llegada de un proceso investigativo y, simultáneamente, como punto de partida para nuevas indagaciones y transformaciones que contribuyan a la construcción de educaciones otras en los territorios rurales de nuestra Colombia campesina.

En el trabajo con los estudiantes de la media técnica se documenta la posibilidad de transformar relaciones juventud-territorio a través de pedagogías específicamente diseñadas que reconozcan vínculos existentes, valoren saberes locales, flexibilicen concepciones identitarias y amplíen horizontes de posibilidades territoriales. Los estudiantes evidenciaron poseer saberes territoriales, vínculos emocionales profundos y capacidades creativas que, debidamente reconocidos y potenciados, pueden constituir bases sólidas para proyectos de vida que integren desarrollo personal con compromiso territorial.

La secuencia pedagógica implementada en los talleres con los estudiantes logró transformaciones significativas en el reconocimiento campesino: incrementó la auto-adscripción campesina, también el reconocimiento de oportunidades territoriales, y se evidenciaron probabilidades altas de permanencia rural.

Estos hallazgos aportan elementos concretos para la resignificación de la educación media técnica agropecuaria mediante metodologías que posicionen a estudiantes como co-investigadores territoriales, integren saberes locales con conocimientos técnicos, y faciliten construcción de proyectos de vida territorializados.

Emergen nuevos perfiles de juventud rural (arraigados transformadores, híbridos estratégicos, urbanos con vínculos) evidencia de superación de dicotomías tradicionales y construcción de formas contemporáneas de relacionarse con territorios rurales que pueden

contribuir significativamente al desarrollo territorial sostenible y la renovación generacional del campesinado

El reconocimiento de experiencias comunitarias identificó la existencia de un ecosistema complejo y complementario de conocimientos, experiencias y metodologías que constituyen un capital social fundamental para la resignificación de la educación rural. Estos sabedores no representan "recursos" para ser "aprovechados" por la educación formal, sino sujetos epistémicos legítimos cuyo reconocimiento implica transformaciones paradigmáticas en la concepción de la educación rural.

La diversidad de saberes identificados sugiere que la integración efectiva al componente técnico agropecuario requiere metodologías diferenciadas que reconozcan la especificidad de cada tipo de conocimiento, superando aproximaciones homogenizantes. La complementariedad evidenciada entre diferentes saberes sugiere que su integración puede potenciar tanto la calidad educativa como el fortalecimiento del arraigo territorial estudiantil.

Los procesos de reconciliación territorial analizados evidencian que el arraigo no es un dato natural sino una construcción consciente que requiere condiciones específicas: oportunidades económicas viables, reconocimiento cultural, participación social significativa, y conexión emocional con el territorio. La educación media técnica agropecuaria podría contribuir a la construcción de estas condiciones a través de metodologías pedagógicas apropiadas.

Esta investigación inició con la preocupación de que los jóvenes dejan el campo por un sentido de desarraigo evidenciado en el desinterés de dedicarse a producir alimentos desde la tierra. Mi sesgo relacionaba directamente el desarraigo con el desinterés de volver las tierras productivas y sucede que los jóvenes del territorio participantes de esta investigación rompen ese paradigma, ahora los jóvenes miran mucho más allá. Involuntariamente vuelven al origen sintiendo amor por su territorio, sí hay un arraigo, no desde el sentido de explotación agrícola, sino desde la conservación, del cuidado, de la protección del medio ambiente, de su entorno, un rearraigo ambiental una nueva categoría de ser campesino, de habitar el campo.

Los testimonios juveniles evidencian que las nuevas generaciones rurales no experimentan desarraigo territorial, sino que desarrollan formas diferentes de arraigo basadas en la conservación, el cuidado y la regeneración ecosistémica. Esta transformación conceptual tiene implicaciones profundas para la resignificación de la educación rural, sugiriendo la necesidad de enfoques pedagógicos que reconozcan y potencien estas nuevas sensibilidades ambientales.

El rearraigo ambiental emerge como una respuesta creativa de las nuevas generaciones rurales frente a las crisis ecosistémicas contemporáneas, evidenciando que los jóvenes rurales no abandonan el territorio por falta de amor hacia él, sino que desarrollan formas más complejas y sofisticadas de relacionamiento territorial que trascienden los modelos productivistas tradicionales.

Esta investigación puede contribuir a la construcción de nuevos marcos conceptuales para comprender las dinámicas territoriales contemporáneas, sugiriendo que el futuro de la ruralidad puede fundamentarse en el cuidado y la regeneración ecosistémica más que en la explotación extractiva de los recursos naturales.

Como investigadora, empezar este camino con una formación de pregrado que privilegiaba la objetividad, la distancia y la medición, hacia un encuentro íntimo con los saberes territoriales que hablan desde el corazón de la tierra, implicó desaprender certezas construidas y permitir que el territorio mismo se convirtiera en maestro. Una transformación profunda que trascendió lo meramente académico que empecé buscando, para luego instalarse en el territorio de mi ser. Esta metamorfosis epistémica no fue solo intelectual sino corporizada, surgió desde el mismo territorio, pero con nueva mirada. El sentipensar es sabiduría que integra razón y emoción, pensamiento y experiencia que me permitió comprender que conocer la realidad rural requiere sentirla, caminarla, respirarla re-descubrirla. La academia positivista me había enseñado (de alguna manera) a medir el arraigo, pero el territorio me enseñó a reconstruirlo.

La importancia de esta investigación radica en haber documentado que cuando la educación se territorializa, cuando se reconoce y valora los saberes locales, cuando se integra el sentipensar en sus metodologías, emergen formas de conocimiento que pueden contribuir a la construcción de

futuros más dignos y sostenibles. Esta investigación rompe el paradigma de la educación rural como espacio de carencia hacia su comprensión como territorio de abundancia epistémica.

Lo campesino palpita con fuerza vital en cada rincón del territorio, pero ha sido sistemáticamente invisibilizado por estructuras de poder que prefieren narrarlo como vestigio del pasado o como obstáculo del desarrollo. Esta investigación evidencia que lo campesino no solo está vivo, sino que se reinventa constantemente, hibridándose con nuevas sensibilidades, articulándose con tecnologías contemporáneas, dialogando con saberes diversos sin perder su esencia territorial.

Quiero pensar que esta investigación se convierte en un acto de justicia cognitiva, en un ejercicio de restitución de la dignidad epistémica a quienes han sido sistemáticamente silenciados. Cada testimonio recogido, cada saber sistematizado, cada vínculo territorial documentado constituye una semilla de transformación que puede germinar en futuros más esperanzadores para la ruralidad colombiana.

El sentipensar permite comprender que investigar lo campesino no es solo un ejercicio académico sino un compromiso ético con la vida, una apuesta por la construcción de mundos donde quepan muchos mundos, donde los saberes territoriales encuentren el reconocimiento y la valoración que merecen por su contribución fundamental a la sostenibilidad de la vida al cuidado de la Madre Tierra.

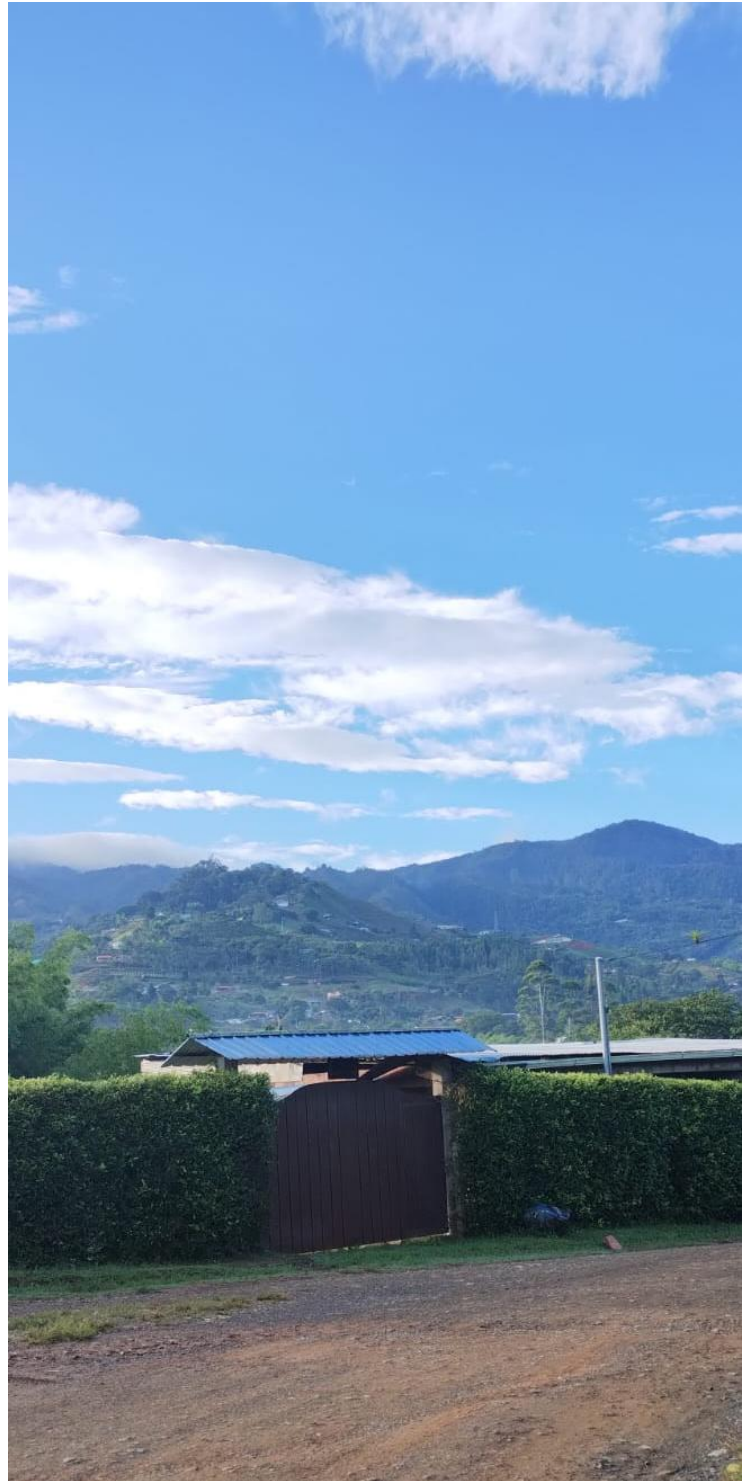
Recomendaciones

1. Respetuosamente y de acuerdo con los hallazgos de la investigación recomiendo la transición de una Institución Educativa con énfasis agropecuario hacia una Institución Educativa Agroecológica y de Ciencias Ambientales.

2. Recomendando formalizar alianzas estratégicas con la red de sabedores en la Institución desde sus especificidades, como transformación paradigmática que trascienda la concepción tradicional de la Institución Educativa como espacio cerrado y autosuficiente hacia un modelo de Institución Educativa Territorializada, donde los límites físicos y epistémicos se expandan para acoger la diversidad de conocimientos que habitan el territorio, reconociendo que cada sabedor de la red constituye un *aula viva*. Entre las alianzas pueden estar:
 - Alianza productivo-empresarial con Omar Salamanca: Convenio de prácticas empresariales rurales y mentoría en emprendimiento agropecuario, articulando conocimientos tradicionales-innovación empresarial. Demostración práctica de que ‘sí se puede’ generar ingresos dignos desde el territorio rural, transformando percepciones estudiantiles sobre viabilidad económica de proyectos de vida territoriales.
 - Alianza ecológico-restaurativa con Ángela Zúñiga: Convenio de educación ambiental experiencial y restauración ecosistémica desde una pedagogía autodidacta de restauración territorial, transformación de paisajes degradados y reconexión urbano-rural consciente. Para aportar a la transformación de la comprensión estudiantil sobre relación humanidad-naturaleza, el desarrollo de conciencia *biocampesina*, y a metodologías innovadoras de educación ambiental.
 - Alianza organizativo-institucional con Ana Milena Acevedo: Convenio de articulación academia-territorio y liderazgo ambiental para el fortalecimiento de las capacidades de liderazgo estudiantil, la articulación institución-territorio, y construcción de ciudadanía ambiental activa desde el conocimiento de dinámicas comunitarias, liderazgo territorial y gestión de redes ambientales.

- Alianza tradicional-medicinal con María Elena Zúñiga: Convenio de saberes ancestrales en alimentación y medicina tradicional, para la revalorización de conocimientos ancestrales, el fortalecimiento de identidad cultural y el desarrollo de competencias en soberanía alimentaria a través de la transmisión de conocimientos ancestrales sobre plantas medicinales, preparación de alimentos, conservación de tradiciones culinarias.
- Alianza histórico-fundacional con Alba Ruth Bravo: Convenio de memoria histórica para el fortalecimiento de la identidad institucional, la recuperación del sentido comunitario de la educación y la valoración de procesos organizativos territoriales.
- Alianza artístico-cultural con Júver Chantre: Convenio de formación musical territorial y fomento de la diversidad cultural para aportar a la ampliación de concepciones sobre desarrollo territorial, identidad cultural y alternativas de permanencia territorial juvenil, desde el re-arraigo consciente urbano-rural de Juver, construyendo una pedagogía musical territorial.

3. Proponer y desarrollar a nivel de la media técnica el concepto de *Biocampesino*, como apertura y posibilidad para los jóvenes de autonombrarse o autodefinirse de manera creativa y consciente que les permita reconocer sus raíces ancestrales y sus reflexiones contemporáneas hacia el cuidado de la madre tierra. Simultáneamente, se recomienda establecer un espacio que documente y analice experiencias de jóvenes rurales (egresados) que desarrollen proyectos de vida arraigados al territorio desde perspectivas agroecológicas y ambientales, contribuyendo a la construcción teórica de este nuevo paradigma.



Referencias bibliográficas

- A Argueta et ál. (2011). *Saberes colectivos y diálogo de saberes en México*. México: Universidad Autónoma de México, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.
- Acosta Navarro, O. L., Duarte Torres, C. A., Fajardo Montaña, D., Ferro Medina, J. G., Gutierrez Sanín, F., Machado Cartagena, A., . . . Saade Granados, M. M. (2018). *Conceptualización del campesino en Colombia. Documento técnico para su definición, caracterización y medición*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia ICANH.
- Adichie, C. (2016). *El peligro de una historia única [Película]*. Obtenido de Youtube: https://www.youtube.com/watch?v=sYItZ3bTosU&ab_channel=Fundaci%C3%B3nIdeasparalaPaz
- Agudelo, J. J. (2021). *Interculturalidad y Pedagogía de la Madre Tierra: Más allá del antropocentrismo (Capítulo 1. Págs:23-62)*. M.S Villagómez, G. Salinas, S Granada. G. Czarry y C. Navia, Repensando pedagogías y practicas interculturales en las Américas: Universidad Politecnica Salesiana.
- Alcaldía de Santiago de Cali. (2022). Placa memorial. *Academia de Historia del Valle del Cauca*. Cali.
- Alcaldia del Municipio de Dagua. (2001). *Plan Básico de Ordenamiento Territorial PBOT DAGUA PACÍFICO*. Dagua.
- Alcaldia municipal de Dagua. (2020). *Plan de Desarrollo 2020-2023*. Dagua.
- Ángel Maya, A. (2015). *Hacia una Sociedad Ambiental. Segunda edición*. Bogotá: Tercer Mundo, MAYDA.
- Arias Gaviria, J. (2014). Educación rural y saberes campesinos en Tierradentro Cauca. Estudio del proceso organizativo de la Asociación Campesina de Inzá Tierradentro (ACIT). 2004 a 2012. *[Tesis de Maestría]*. Universidad Nacional de Colombia.
- Asamblea Departamental del Valle del cauca. (11 de Junio de 2024). Ordenanza N° 656. *Por medio de la cual se adopta el Plan agroecológico del Valle del Cauca - PLAEV 2024-2035*. Cali. Obtenido de <https://www.valledelcauca.gov.co/agricultura/loader.php?lServicio=Tools2&lTipo=viewpdf&id=73945>

- Balvino Chavez, D., & Murillo Barajas, A. (29 de Abril de 2017). *La juventud rural en Colombia y sus condiciones de acceso y permanencia en la tierra*. Obtenido de COMOSOC: <https://comosoc.org/la-juventud-rural-en-colombia-y/>
- Bedmar, M. (2003). *La Educación Intergeneracional encierra un tesoro*. En M. Bedmar, y I. Montero (coords.), *La Educación intergeneracional: Un nuevo ambito educativo*. Madrid: Dykinson.
- Boudieu, P. (2007). *El sentido Práctico*. Argentina: Siglo XXI.
- Caicedo S., S. J. (2022). Relatos de huerta ¿Un lugar para la construcción de saberes e identidad campesina? [*Tesis de Maestría*]. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Carrizosa Umaña, J. (2014). *Colombia Compleja*. Bogotá: JAVEGRAFI Fundación Cultural Javeriana de Artes Gráficas.
- Clavijo-Ponce, N. L. (2017). Cultura y conservación in situ de tubérculos andinos marginados en agroecosistemas de Boyacá: un análisis de su persistencia desde la época prehispánica hasta el año 2016. *Cuadernos de Desarrollo Rural*. doi:<https://doi.org/10.11144/Javeriana.cdr14-80.ccst>
- Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 115 de febrero 8*. Ley general de Educación.
- Contreras Salinas, S. (2012). Saber campesino: Otra forma de experimentar la escuela rural. *Estudios pedagógicos XXXVIII, N°1*, 367-381.
- CVC. (2023). *Corporación Autónoma Regional del Valle del Cauca*. Obtenido de Atuncela, en Dagua, tiene garantizada su conservación a futuro.: <https://cvc.gov.co/boletin-prensa-179-2023>
- De Sousa S., B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinvencción del conocimiento y la emancipación social*. México: CLACSO [sociología y política].
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio* . Medellín: UNAULA.
- Fajardo Montaña , D. (2018). Reconocimiento a los campesinos en el XVII Censo Nacional de Población y VII de Vivienda. (M. Saade, Ed.) *Elementos para la conceptualización de lo campesino en Colombia. Documento Técnico*.
- Fajardo Montaña, D. A. (2018). *Agricultura, campesinos y alimentos [Tesis de Doctorado]*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.

- Fals Borda, O. (2009). *Una sociología sentipensante para América Latina*. Bogotá: Siglo del hombre.
- Findji, M. T. (s.f.). Tierra o territorio. *De los “Mapas Parlantes” a la construcción de nuevas territorialidades en Colombia*. Obtenido de https://desexil.com/wp-content/uploads/2021/04/FINDJI_mapas.pdf
- Freire, P. (1978). *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Fundación Barco. (2020). *Estudio de permanencia escolar en seis instituciones educativas rurales*. Cali.
- Fundación Barco. (2021). *Socialización diagnóstico*. Dagua.
- Fundación Escuela Nueva. (2017). *Historia de Escuela Nueva en Colombia, Una renovación pedagógica para el Siglo XXI*. Bogotá: Fundación Escuela Nueva, volvamos a la gente.
- Fundación Ideas para la paz. (19 de Marzo de 2016). Chimamanda Adichie: El peligro de la Historia Única - Español [Archivo de video]. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=sYItZ3bTosU>
- García , J., & Walsh, C. (2017). *Pensar Sembrando/Sembrar Pensando Con el Abuelo Zenón*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar / Ediciones Abya-Yala.
- García C., A. L. (2021). *Arraigo rural e identidad campesina en la enseñanza de las ciencias sociales*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- García Canclini, N. (1990). *Culturas Híbridas Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Mexico: Editorial Grijalbo.
- Gaviria, J. A. (2017). *Problemas y retos de la educación rural Colombiana*. Educación y ciudad N°33 53-62.
- Gaviria, J. A. (2021). El campesinado en la educación rural: Un debate emergente (54). *Pedagogía y saberes. Universidad Pedagógica Nacional*, 15.
- Gobierno de Colombia y Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia - Ejército del Pueblo (FARC-EP). (2016). Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera. *Oficina del Alto Comisionado para la paz*, 310. doi:ISBN 978-958-18-0453-5
- Gómez, J., & Gómez , J. (2006). *Saberes tradicionales agrícolas indígenas y campesinos: rescate, sistematización e incorporación a las IEAS*. Ra Xhimai N°2(1) p.97-126.

- Grangeiro, D. (2020). *Investigación, “zapatos” y singularidad: Una reseña. Comentario de Libro Guedes, A.O; Ribeiro, T. (2019). Pesquisa, alteridade e experiência: metodologias minúsculas.* Rio de Janeiro.
- Green Stocel, A. (2015). El otro. ¿Soy yo? *Yachay Kusunchi Vol 3 Núm.1*, 17-27.
- Haesbaert, R. (2011). *Desterritorialización Del Fin de los territorios a la Multiterritorialidad.* México: Siglo XXI.
- IICA Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura. (s.f.). Cerrar brechas... Aprovechar potencialidades. En *Género y MUJERES rurales en el desarrollo agrícola y los territorios RURALES* (pág. 20). IICA. Obtenido de <https://repositorio.iica.int/bitstream/11324/7254/1/BVE19029518e.pdf>
- Institución Educativa Cristóbal Colón. (2022). *Area agropecuarias.* Dagua: Docente Mary Disney Triviño Rincón.
- Institución Educativa Crsitóbal Colón. (2024). *Proyecto Educativo Institucional con Énfasis en el Desarrollo Rural.* Dagua: Rectoría: Oscar Eduardo López García.
- Instituto de Bienestar Rural IBR. (2007). *Cultivar arraigo campesino.* Asunción: El Lector.
- Laboratorio de Economía de la Educación [LEE]. (2023). *Características y retos de la educación rural en Colombia. Informe análisis estadístico LEE N°79.* Bogotá: Pontifica Universidad Javeriana.
- Leff, E. (2004). *RACIONALIDAD AMBIENTAL La reappropriación social de la naturaleza.* México: Siglo xxi editores argentina.
- Leyva Solano, X. (2015). *Prácticas otras de conocimiento(s) Entre crisis, entre guerras.* CLACSO. Guadalajara, México: Taller editorial la casa del magi.
- López, L. R. (2006). *Ruralidad y educación rural.Referentes para un Programa De Educación Rural en la Universidad Pedagógica Nacional.* Bogotá: Revista Colombiana de Educación 138-159.
- Martínez Capote, A. B. (2005). *Orígenes del municipio de Dagua.* Cali: Deriva.
- Méndez Sastoque, M. J. (2018). Vida en el Campo Versus Vida en la Ciudad: Narrativas contemporáneas de resistencia campesina en la canción popular. *Revista de Economía e Sociología Rural RESR Vol. 56 N° 2*, 257-274.
- Mendoza, C. C. (2004). *Nueva ruralidad y educación: Miradas Alternativas.* Geoenseñanzas Vol 9 169-178.

- Mignolo, W. (2010). *Desobediencia Epistémica Retórica de la modernidad, lógica d ela colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del siglo.
- Moreno Madrid, A. M. (2019). Educación rural: Un aporte a la comprensión del sentido de educaciones otras en el ambito rural desde una mirada crítico vivencial. *[Tesis de Maestria]*. Carmen de Viboral: Universidad de Antioquia.
- Munévar Martínez, S. (11 de Noviembre de 2021). *Dagua, hacia una cartografía literaria*. Obtenido de Revista de Literatura : <https://lexikalia13.wixsite.com/lexikalia/post/dagua-hacia-una-cartograf%C3%ADa-literaria>
- Noguera De Echeverri, A. P. (2012). CRISIS AMBIENTAL: PÉRDIDA DEL CUERPO Y DE LA TIERRA. *Cultura y Droga*, 313-322.
- Ojeda-Rosero, D. E., & López-Vazquez, E. (2017). Relaciones intergeneracionales en la construcción social de la percepción del riesgo. *Desacatos*, 54(1), 106-121.
- Pardo, R. (2017). *Diagnostico de la juventud rural en Colombia. Grupos de Diáolog Rural, una estrategia de incidencia. Serie documento N°227. Grupo de Trabajo Inclusión Social y Desarrollo. Programa Jóvenes Rurales, Territorios y Oportunidades: Una estrategia de diáologo*. Santiago: RIMISP Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural.
- Perfetti, M. (2003). *Estudio sobre la Educación para la población rural en Colombia*. . CRECE 164-216.
- Pineda Pineda, M. C., & Suaza Suescún, D. E. (Julio de 2017). Una reflexión crítica de la educación rural desde la experiencia propia, hacia un proceso que promueva la resignificación de la identidd campesina y el arraigo al territorio. *Tesis de Maestria*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Ploeg, J. (2010). *Nuevos campesinos. Campesinos e imperios alimentarios*. Barcelona: Romanyá.
- Programa de la Naciones Unidas para el desarrollo - PNUD. (2011). *Colombia Rural Razones para la esperanza. Informe Nacional de Desarrollo Humano 2011*. Bogotá: PNUD. doi:ISBN: 978-958-8447-63-6
- Quezada Ortega, M. (2007). *Migración, arraigo y apropiación del espacio en la recomposición de identidades socioterritoriales*. Identidad, territorio y migración pp 33-67.
- Ramos Osuna, R. A. (2015). Saberes campesinos locales para la interdisciplinariedad educativa rural. *Itinerario Educativo. Año XXIX, N° 65*, 163-195.

- Republica de Colombia. (1973). Decreto Número 708 de 1973. *Diario oficial* 33849, jueves 17 de mayo, 3.
- Rivera, A. A. (2015). *Estado del arte sobre la escuela rural: una perspectiva desde los vínculos entre escuela y comunidad*. Itinerario educativo 65, 99-120.
- Rojas Pimienta, A. L. (2024). La tierra como método1. Un aporte desde la Pedagogía de la Madre Tierra. *La otra formación docente. Geo/pedagogías latinoamericanas descolonizadoras. Territorios otros desde la Madre Tierra. Volumen 2*, 86-95.
- RTVC. (20 de agosto de 2017). *Radio Nacional de Colombia, RTVC*. Obtenido de Radio Sutatenza: la primera revolución educativa del campo para el campo: <https://www.radionacional.co/cultura/radio-sutatenza-la-primera-revolucion-educativa-del-campo-para-el-campo>
- Salgado Araméndez, C. (2002). Los Campesinos Imaginados. *Cuaderno TIERRA Y JUSTICIA* N°6, 41.
- Sánchez Corrales, N., Hernández Bello, Á., & López Gómez, C. (2019). La escuelas del río: Una lectura del Plan Especial de Educación Rural. *Revista de la Universidad de La Salle*. (79), 111-130.
- Sinigüi Ramírez, S. Y., & Estrada Escobar, L. (2015). *Metáfora de la siembra. Caminos diversos para pensarnos en comunidad en la licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra*. Medellín: Centro de Investigaciones Educativas Pedagógicas Universidad de Antioquia.
- Toledo, Á., Niño, A. J., Vecino, S., Burtitica G, C., Díaz, D., & Bueno, L. (1978). Concentraciones de desarrollo rural - CDR: Un caso de transferencia. *Universidad Pedagógica Nacional* N°1, 81-91. doi:<https://doi.org/10.17227/01203916.4938>
- Triana, A. N. (2010). *Escuelas Normal Rural, Agropecuaria y de Campesinas en Colombia: 1934-1974*. Rhec Vol 13, 201-230.
- Universidad de Antioquia. (2018). *DOCUMENTO MAESTRO Programa Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra*. Medellín: Vicerrectoría de Docencia, Facultad de Educación.
- Velásquez P., M. P. (2019). *AGRICULTURA FAMILIAR AFRODESCENDIENTE EN LOS TERRITORIOS COLECTIVOS DEL GOLFO DE TRIBUGÁ: EL CASO DE LAS FAMILIAS EN PANGUÍ, CHOCÓ*. Pontificia Universidad Javeriana. Obtenido de <https://doi.org/10.11144/Javeriana.10554.49815>

- Vignale, S. (2013). *Políticas de la vida y estética de la existencia en Michel Foucault. Praxis Filosófica*. Nueva Serie, 37 pp196-192.
- Zambrano Benavides, D. (11 de Septiembre de 2023). La victoria del campesinado: una lección de dignidad, persistencia y amor por la tierra. *Dejusticia*, págs. <https://www.dejusticia.org/campesinado-lucha-y-victoria-constitucional/>.
- Zapata U., A. (2022). "Al calor de un Chocolate" Estado del arte e hipótesis interpretativas sobre las luchas por el reconocimiento político del campesinado y su relación con la defensa del territorio. *[Tesis de Maestría]*. El Carmen De Viboral: Universidad de Antioquia.

Anexos

Anexo 1. Listados de códigos para los estudiantes en cada taller realizado

Taller 1

- (E1) Sofia Manuela Pillimue – 15 años
- (E2) Jeison Sty Pame Acevedo – 16 años
- (E3) Danna Sofia Ruiz Salamanca – 15 años
- (E4) Ana Sofia Sanchez Acevedo – 15 años
- (E5) Yisel Sofia Martinez – 16 años
- (E6) Juliana Sofia Sanchez – 16 años
- (E7) Mariana Gomez Berdugo – 15 años
- (E8) Jackeline Dayana Ruiz Pame – 16 años
- (E9) Zharick Fernanda Alvear – 16 años

Taller 2

- (E1) Sofia Manuela Pillimue – 15 años
- (E2) Jeison Sty Pame Acevedo – 16 años
- (E3) Danna Sofia Ruiz Salamanca – 15 años
- (E4) Ana Sofia Sanchez Acevedo – 15 años
- (E5) Yisel Sofia Martinez – 16 años
- (E6) Juliana Sofia Sanchez – 16 años
- (E7) Mariana Gomez Berdugo – 15 años

(E8) Jackeline Dayana Ruiz Pame – 16 años

(E9) Geraldine Estrada– 16 años

(E10) Elizabeth Quiñonez -16 años

Taller 3

(E1) Nikoll Dahiana Mosquera Tello – 15 años

(E2) Claritza Umaña – 15 años

(E3) Jean Paul Meza Alvear – 16 años

(E4) Melany Pame Alvear - 15 años

(E5) Ailin Yojana Gómez Sánchez – 16 años

(E6) Juan David Atoy- 18 años

(E7) Juan Yesid Tapiero - 15 años

(E8) Jose Javier Esguerra - 15 años

(E9) Juan Felipe Arcila Giraldo - 15 años

(E10) Ferney Imbachí - 18 años

(E11) Lesly Juliana Sotelo - 16 años

(E12) Erick Jacob Gómez - 16 años

(E13) Yeimi Danyelli Ramos Agredo - 14 años

Taller 4

(E1) Claritza Umaña - 17 años

(E2) Jose Javier Esguerra - 15 años

(E3) Jean Paul Meza – 16 años

(E4) Yeimi Danyelli Ramos Agredo - 15 años

(E5) Ferney Imbachí -19 años

(E6) Nicol Dahiana Mosquera Tello- 18 años

(E7) Juan Felipe Arcila - 16 años

(E8) Melany Yuliana Pame Alvear - 15 años

(E9) Ailin Yojana Gómez- 16 años

(E10) Juan Yesid Tapiero Fernández- 15 años

(E11) Alejandra Muñoz - 17 años

(E12) Erick Jacob Gómez- 15 años

(E13) Nathali Valeria Manchabajoy -17 años

Taller 5

(E1) Sofia Manuela Pillimue – 15 años

(E2) Jeison Sty Pame Acevedo – 16 años

(E3) Danna Sofia Ruiz Salamanca – 15 años

(E4) Yisel Sofia Martinez – 16 años

(E5) Juliana Sofia Sanchez – 16 años

(E6) Mariana Gomez Berdugo – 15 años

(E7) Jackeline Dayana Ruiz Pame – 16 años

(E8) Zharick Fernanda Alvear – 16 años

(E9) Samuel Arcila – 17 años

(E10) Elizabeth Quiñonez – 16 años

Taller 6

(E1) Oriana Julieth Velazco - 17 años

(E2) Juan Camilo Holguín Zúñiga - 17 años

(E3) Yisel Sofia Martínez Bolaños - 16 años

(E4) Erick Jacob Gómez - 15 años

(E5) José Javier Esguerra Largo - 15 años

(E6) Ferney Imbachí -19 años

(E7) Jackelin Dayanna Ruiz Pame - 17 años

(E8) Lesly Juliana Sotelo - 16 años

(E9) Nicol Molano Gómez - 18 años

(E10) Yeimi Danyelli Ramos Agredo - 15 años

(E11) Jorlany Gómez Jojoa - 17 años

(E12) Juan Yesid Tapiero - 15 años

(E13) Danna Sofia Salamanca Ruiz - 16 años

(E14) Nathali Valeria Manchabajoy -17 años

(E15) Claritza Umaña - 17 años

- (E16) Maycol Lopez - 17 años
- (E17) Melany Juliana pame Alvear - 15 años
- (E18) Luisa Fernanda Bastidas Chicangana - 17 años
- (E19) Laura Marcela López Monroy - 17 años
- (E20) Johan Sebastian Jiménez - 17 años
- (E21) Ailin Yojana Gómez - 16 años
- (E22) Mariana Gómez - 16 años
- (E23) Alejandra Muñoz - 17 años
- (E24) Juan Felipe Arcila - 16 años

Anexo 2. Estructura de entrevista realizada a egresada



Entrevista para Valentina Galindez en marco de la Investigación para la Universidad de Antioquia – Eymi Ramos (estudiante)

Nombre completo

Edad

Año graduación

Con quien vive

Hace cuánto vive en la zona

¿Cómo es un día cotidiano en la vida de Valentina?

Arraigo y Territorio:

- Viviendo en el corregimiento, ¿qué significa para ti este territorio? ¿Qué elementos de él son más significativos en tu vida cotidiana y en tu trabajo artístico?
- ¿Cómo describirías tu conexión con la naturaleza y el entorno rural que te rodea? ¿Ha evolucionado esa conexión con el tiempo?
- ¿Sientes que tu identidad como artista se nutre de alguna manera de tu relación con este territorio? ¿Cómo se manifiesta eso en tu arte?
- ¿Qué te motiva a participar en el grupo ambiental local? ¿Cómo se relaciona esa participación con tu sentido de pertenencia al territorio?

Experiencia Educativa y Componente Agropecuario:

- Recordando tu paso por la Institución Educativa Cristóbal Colón, ¿hay alguna experiencia particular en las clases de técnica agropecuaria que haya resonado contigo de alguna manera, quizás de forma inesperada?
- ¿Cómo percibías en ese momento la relevancia de la formación agropecuaria para tu vida y para el futuro de la comunidad? ¿Ha cambiado esa percepción con el tiempo?
- ¿Crees que la formación técnica agropecuaria ofrecida en el colegio fomentaba de alguna manera una conexión más profunda con el territorio y sus recursos? ¿Cómo lo percibías entonces y cómo lo ves ahora?
- ¿Cómo crees que han cambiado o evolucionado las oportunidades en generaciones pasadas y ahora?

Puentes entre Mundos:

- ¿Cómo sientes que se conectan tus diferentes roles de artista, miembro de un grupo ambiental y habitante de esta zona rural?
- ¿En tu trabajo artístico o en el grupo ambiental, has encontrado formas de integrar tu experiencia o conocimientos relacionados con la tierra o la agricultura (incluso de manera simbólica o conceptual)?



- ¿Qué crees que la escuela podría hacer para ayudar a los jóvenes a encontrar esos puentes entre sus intereses (como el arte o la preocupación por el medio ambiente) y su conexión con el territorio rural y su potencial?

- **Relevancia de la Educación Técnica:**

- Desde tu perspectiva actual, ¿qué aspectos de una educación técnica agropecuaria en un contexto rural crees que son fundamentales para los jóvenes de hoy?
- ¿Qué tipo de oportunidades o caminos crees que una formación técnica agropecuaria bien enfocada podría abrir para los jóvenes de la región, incluso si no se dedican directamente a la agricultura tradicional?
- ¿Qué elementos crees que podrían fortalecerse o transformarse en la educación técnica para hacerla más atractiva y relevante para jóvenes con diversos intereses, como el arte o el activismo ambiental?

Un mensaje para los jóvenes.

Anexo 3. Fotografías de la socialización con los participantes en la etapa final de la investigación



Socialización realizada en la sede central de la Institución Educativa Cristóbal Colón – Tocotá.