



**APORTE DE LAS AUXILIARES DE INVESTIGACIÓN DE TRABAJO SOCIAL
DESDE LAS FUNCIONES REALIZADAS EN EL DESARROLLO DEL PROYECTO
SUE “CONSTRUCCIÓN PARTICIPATIVA DE UN PROGRAMA CURRICULAR DE
EDUCACIÓN SUPERIOR RURAL DE BASE AGROECOLÓGICA COMO
ALTERNATIVA AL DESARROLLO TERRITORIAL EN EL POS-ACUERDO”**

**AUXILIARES DE INVESTIGACIÓN
SEMILLERO DE RESPONSABILIDAD SOCIAL Y UNIVERSITARIA
SISTEMA UNIVERSITARIO ESTATAL (SUE)**

**LAURA VALENTINA AMADO OCHOA
LAURA MARCELA GARCÍA SALAMANCA**

**UNIVERSIDAD COLEGIO MAYOR DE CUNDINAMARCA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
PROGRAMA DE TRABAJO SOCIAL
BOGOTÁ D. C.
2021**



**APORTE DE LAS AUXILIARES DE INVESTIGACIÓN DE TRABAJO SOCIAL
DESDE LAS FUNCIONES REALIZADAS EN EL DESARROLLO DEL PROYECTO
SUE “CONSTRUCCIÓN PARTICIPATIVA DE UN PROGRAMA CURRICULAR DE
EDUCACIÓN SUPERIOR RURAL DE BASE AGROECOLÓGICA COMO
ALTERNATIVA AL DESARROLLO TERRITORIAL EN EL POS-ACUERDO”**

**AUXILIARES DE INVESTIGACIÓN
SEMILLERO DE RESPONSABILIDAD SOCIAL Y UNIVERSITARIA
SISTEMA UNIVERSITARIO ESTATAL (SUE)**

**LAURA VALENTINA AMADO OCHOA
LAURA MARCELA GARCÍA SALAMANCA**

PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE TRABAJADORA SOCIAL

**DOCENTE DE SEMINARIO PROYECTO DE GRADO:
MARTHA LUCÍA ACOSTA RINCÓN**

**UNIVERSIDAD COLEGIO MAYOR DE CUNDINAMARCA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
PROGRAMA DE TRABAJO SOCIAL
BOGOTÁ D. C.**

2021

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos principalmente a la profesora Luisa Fernanda Ramírez Cuervo por tenernos en cuenta para la realización de este proyecto y el acompañamiento en el proceso, así mismo le agradecemos al profesor Jorge Posada de la Universidad Pedagógica Nacional por el apoyo, acompañamiento y conocimientos que nos brindó a lo largo del camino.

Igualmente, nuestro más sincero agradecimiento al profesor Álvaro Acevedo de la Universidad Nacional de Colombia por ser quien le brindó dirección a este proyecto y por brindarnos siempre su apoyo y conocimiento experiencial; al equipo interdisciplinario del proyecto SUE queremos agradecerles por enseñarnos tantas cosas desde cada una de sus disciplinas y la disposición que tuvieron para guiarnos y formarnos en el proceso.

Al programa de Trabajo Social de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca le agradecemos por permitirnos cumplir con nuestro proyecto profesional al formarnos de manera integral como Trabajadoras Sociales, y finalmente le agradecemos a la profesora Martha Lucía Acosta Rincón y a la profesora Patricia Duque Cajamarca por el constante acompañamiento en el último paso de nuestra formación con el que logramos alcanzar nuestros objetivos profesionales.

Laura Valentina Amado Ochoa y Laura Marcela García Salamanca

Quiero agradecerle a mi mamá Lina María y mi madrina Martha Cecilia por siempre confiar en mí y apoyarme en las decisiones frente a mi formación como profesional y ser humano, además del apoyo incondicional en relación con el desarrollo de este trabajo y de mi proyecto de vida.

Agradezco a Laura por su compañía y dedicación en este proceso de formación, ya que siempre estuvo ahí apoyándome, y fue la voz de aliento para continuar.

A mis compañeras y colegas Trabajadores Sociales por demostrarme el valor e importancia de nuestra profesión y siempre buscar nuevos espacios de formación y aprendizaje.

Laura Valentina Amado Ochoa

Agradezco principalmente a mi familia por el apoyo incondicional, no solo en este trabajo sino en la vida, por confiar en mí y por siempre brindarme un hogar lleno de amor, mi mamá Nidia Yasmin Salamanca, mi papá Orlando García, mi hermano Diego Favian García Salamanca y por supuesto Sasha Maria.

Quiero agradecer a mi compañera, Valen, por su paciencia, entrega y dedicación a este proyecto, por ser siempre una voz de aliento, estoy segura que no existe persona más adecuada para que me acompañe a cumplir este sueño.

Le agradezco a Miguel, por su apoyo, su comprensión, su paciencia y su fe en mis capacidades, por ayudarme a ser más fuerte y por hacer este proceso un poco más fácil con su compañía.

Por último, agradezco a todas aquellas personas que nos acompañaron en todo esto y que siempre estuvieron ahí cuando las necesitamos, fueron de gran ayuda y sin duda hicieron la experiencia aún más enriquecedora, doy gracias a la vida por poner mujeres tan fuertes y capaces en mi camino: Judy, Maithe, Carolina, Natalia, Daniela e Isabella.

Laura Marcela García Salamanca

RESUMEN

Este documento pretende vislumbrar la contribución realizada por las auxiliares de investigación de Trabajo Social desde las funciones adquiridas en el proyecto del Sistema Universitario Estatal (SUE) nombrado “*Construcción participativa de un programa curricular de educación superior rural de base agroecológica como alternativa al desarrollo territorial en el pos-acuerdo*”, el cual tiene como población sujeta las comunidades del Distrito de Riego el Triángulo del Tolima dada su afectación por la violencia política pretendiendo así sustentar las bases mínimas, en los principios orientadores, en lo pedagógico, lo institucional, lo social y los fundamentos curriculares, de una propuesta de base agroecológica y enfoque territorial, que responda a las necesidades productivas y educativas del territorio, recatando los saberes y experiencias de las comunidades.

Desde el semillero de Responsabilidad Social y Universitaria del programa de Trabajo Social de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca y bajo las funciones como auxiliares de investigación es necesario el abordaje y desarrollo de estas a partir del proceso de investigación cualitativa en donde se interactúa con las comunidades del DRTT en su propio contexto social para compartir e identificar el significado y saberes que poseen están de sí mismas y su realidad con el fin de aportar desde el quehacer profesional a la construcción de un currículo educativo basado en las necesidades propias del territorio.

Para realizar lo anterior se pretende la construcción de un estado del arte sobre educación rural superior en donde se identifican las principales experiencias de educación internacional, nacional y universitarias, además de las políticas que han existido en relación con el tema propuesto. De igual manera desde la aplicación de instrumentos de recolección de datos de la investigación cualitativa como entrevistas y grupo focal que permita el desarrollo de conocimientos que sirvan para comprender la situación de manera integral con el fin de hacer partícipe a la comunidad como actores de cambio en torno a su propia realidad.

ABSTRACT

This document aims to glimpse the contribution made by the research assistants of Social Work from the functions acquired in the project of the State University System (SUE) named *"Participatory construction of a rural higher education curriculum based on agroecology as an alternative to post-agreement territorial development"*, which has as a population subject the communities of the Irrigation District the Tolima Triangle gave its impact by political violence, thus seeking to support the minimum bases, in the guiding principles, in the pedagogical, the institutional, the social and curricular foundations of a proposal for an agroecological basis and a territorial approach that responds to the productive and educational needs of the territory.

From the seedbed of Social and University Responsibility of the program of Social Work of the University College of Cundinamarca and under the functions as auxiliary of research it is necessary the approach and development of these from the research process qualitative in which it interacts with the communities of the DRTT in their social context to share and identify the meaning and knowledge they possess are of themselves and their reality to contribute from the professional work to the construction of a curriculum education based on the specific needs of the territory.

To achieve this, the aim is to build a state of the art on rural higher education, in which the main experiences of international, national and university education are identified, in addition to the policies that have existed under the proposed topic. Similarly, since the application of qualitative research data collection tools such as interviews and a focus group that allows the development of knowledge that serves to understand the situation in a comprehensive manner to involve the community as actors of change around their own reality.

Tabla de contenido

Introducción.	1
1. Capítulo 1: Contextualización de la situación problema	3
1.1. Planteamiento del problema	3
1.2. Justificación	8
1.3. Objetivos como auxiliares de investigación	10
1.3.1 Objetivo general	10
1.3.2 Objetivos específicos	10
2. Capítulo 2: Marcos de referencia	10
2.1 Marco teórico – conceptual	10
2.1.1 Agroecología	11
2.1.2 Territorio	12
2.1.3 Saberes campesinos e indígenas como transmisión de conocimiento	14
2.1.4 Educación	17
2.1.5 Educación y agroecología	19
2.1.6 Educación popular	20
2.1.7 Educación rural	21
2.1.8 Currículo	22
2.2 Marco legal	24
2.3 Marco de experiencias en educación rural	30
3 Capítulo 3: Diseño	40
4 Capítulo 4: Recolección y organización de la información	44
4.1 Recolección de los datos	44
4.1.1 Salida de campo	45
4.1.2 Entrevista	47
4.1.3 Grupo focal	50
4.2 Categorías y subcategorías deductivas	50
4.3 Organización de la información	51
4.3.1 Categorización	51
5 Capítulo 5: Análisis	58
5.1 Educación rural	58
5.1.1 Reconocimiento de saberes	60

5.1.2	DRTT como espacio de desarrollo	68
5.2	Abandono del territorio	73
5.2.1	Experiencias de la realidad vivida	75
6	Capítulo 6: Aportes	80
6.1	Al proyecto SUE	81
6.1.1	Estado del arte	82
6.1.1.1	Compilado del estado del arte	87
6.1.1.2	Identificación de lineamientos para programas de educación	88
6.1.2	Artículo de revisión	89
6.2	Desde Trabajo Social a las líneas misionales	91
6.2.1	Proyección social.	91
6.2.2	Investigación	92
6.2.3	Formación y docencia	93
7	Conclusiones.	93
8	Recomendaciones	98
8.1	Al proyecto SUE	98
8.2	Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca	98
9	Referencias	99
10	Anexos	108
10.1	Encuentros salida de campo	108
10.1.1	Señor Orlando Pamo	108
10.1.2	Señor Alberto Chaguala	108
10.1.3	Señora Claudina Loaiza	109
10.1.4	Institución Educativa Técnica Agroindustrial Juan XXIII	109
10.1.5	Grupo Semillas	110
10.2	Entrevistas	110
10.2.1	Formato de preguntas y población	110
10.2.1.1	Líderes usuarios	110
10.2.1.2	Líderes no usuarios	112
10.2.1.3	Jóvenes	115
10.3	Grupo focal	117
10.3.1	Planeación y población	117
10.3.2	Aplicación	119

10.4 Estado del arte	120
10.4.1 Referencias por documento	120
10.4.1.1 Experiencias de educación	120
10.4.1.2 Políticas de educación y educación rural	120
10.4.1.3 Situación y análisis de la educación rural, el campo y la ruralidad	122
10.4.1.4 Saberes campesinos	124
10.4.1.5 Distrito de Riego el Triángulo del Tolima	124
10.4.1.6 Agroecología	125
10.4.2 Documentos base	125
10.4.3 Formato ficha RAE	128
10.4.4 Lineamientos de educación	128
10.5 Artículo	129
10.5.1 Envío a la revista brasileña de Educación Rural	129
10.5.2 Texto del artículo terminado	129

Lista de tablas

Tabla 1. Planeación de actividades

Tabla 2. Categorías deductivas

Tabla 3. Matriz de categorización primera categoría deductiva (Educación rural)

Tabla 4. Matriz de categorización segunda categoría deductiva (Abandono del territorio)

Tabla 5. Agrupación y asignación por temas

Lista de figuras

Figura 1. Taxonomía primera categoría Educación rural

Figura 2. Taxonomía segunda categoría Abandono territorial

Introducción.

A partir de la convocatoria realizada por el Sistema Universitario Estatal (SUE) en el año 2019 se postula y aprueba el proyecto “*Construcción participativa de un programa curricular de educación superior rural de base agroecológica como alternativa al desarrollo territorial en el pos-acuerdo*” con código 45093, siendo liderado por el profesor Álvaro Acevedo de la Universidad Nacional de Colombia y conformado por 5 universidades: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Universidad Militar Nueva Granada, Universidad Nacional de Colombia y la Universidad Pedagógica Nacional.

A partir de la participación en este por parte de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, se realiza la vinculación de las estudiantes de Trabajo Social comprendiendo que esta se rige a partir del Acuerdo 019 del 27 de abril de 2010 frente a la entrega de trabajos de grado, en donde el artículo 3 permite la categoría de *Proyecto de Investigación Social* por medio de la participación de los estudiantes en calidad de auxiliares de investigación como modalidad de trabajo de grado, al desarrollo del proyecto SUE, y quienes a través de un convenio específico aúnan esfuerzos investigativos, académicos, administrativos y financieros para desarrollar proyectos de investigación, creación e innovación en el marco de paz y del pos-acuerdo.

Retomando el título del proyecto SUE, este tiene en cuenta el actual proceso de paz con las FARC-EP, el cual constituye una nueva oportunidad para colocar el tema agrario en el centro del debate político nacional. Es en este escenario vital que la academia colombiana toma un papel protagónico en el desarrollo de diversas iniciativas frente a la problemática agraria, como prerrequisito para lograr una paz estable y duradera. En este sentido, desde las auxiliares de investigación se pretende aportar al desarrollo territorial desde el análisis de necesidades específicas a nivel de producción y educación para comunidades del sur del Tolima a través de sus perspectivas y experiencia, que permitan la formulación participativa de un programa curricular en agroecología vinculada a la estructuración de procesos productivos de carácter

agrícola y pecuario. Para esto se tomará como experiencia piloto las comunidades del Distrito de Riego el Triángulo del Tolima (DRTT), dada su afectación por la violencia política y teniendo en cuenta, además, que es una comunidad en donde se ha tenido experiencia previa por algunos de los integrantes del equipo ejecutor de la presente propuesta.

Teniendo en cuenta lo anterior, el grupo de investigación y el semillero de Responsabilidad Social y Universitaria de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca se articula al desarrollo del proyecto con la participación de docentes y estudiantes, permitiendo el fortalecimiento de la línea de investigación “*Desarrollo educativo, pedagógico y curricular*”, la cual según la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca (2016) “Analiza la institución como un sistema social abierto, cuyo accionar se hace explícito en las dinámicas de interacción entre los elementos que la constituyen así como entre éstos y su entorno”.

Para lograr lo anterior, es importante precisar que el proceso metodológico utilizado por las auxiliares de investigación en el desarrollo de sus funciones y el presente documento está guiado por el planteamiento de las autoras Elssy Bonilla y Penélope Rodríguez con su obra “*Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales*”, permitiendo desarrollar un trabajo articulado y aprender a investigar investigando. Entendiendo lo anterior en el presente documento se describe el aporte realizado desde las auxiliares de investigación de Trabajo Social al proyecto general SUE que será una guía para la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, para los y las profesionales en Trabajo Social, al Distrito de Riego el Triángulo del Tolima y a todas aquellas personas que deseen apoyarse en esta experiencia para conocer más sobre la percepción, experiencias y situación de la educación superior en la ruralidad y el quehacer del Trabajo Social en esta realidad.

Este documento está compuesto por 6 capítulos, en el primero se encuentra la contextualización de la situación y planteamiento del problema, en el segundo se encuentran los marcos de referencia que permiten una visión más amplia desde Trabajo Social, en el tercer

capítulo se describe el diseño metodológico a seguir, frente al cuarto capítulo se desarrolla el trabajo de campo y la recolección de la información a partir de los instrumentos utilizados, el quinto capítulo evidencia el análisis de las categorías y finalmente en el sexto capítulo se reflejan los aportes al proyecto SUE, conclusiones y recomendaciones.

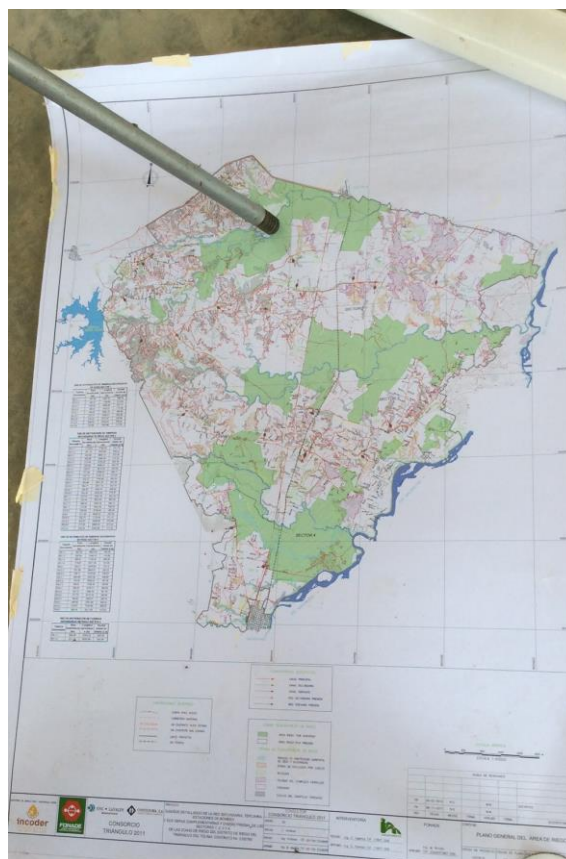
1. Capítulo 1: Contextualización de la situación problema

En el presente capítulo se dará a conocer el planteamiento del problema junto a la pregunta de investigación que permiten la orientación clara en el desarrollo de la investigación, además de la definición de los objetivos como auxiliares de investigación.

1.1. Planteamiento del problema

La investigación se plantea a partir del papel desempeñado como auxiliares de investigación de Trabajo Social con vinculación al Semillero de Responsabilidad Social y Universitaria en el proyecto SUE con el que se pretende identificar las necesidades de producción y educación superior de las comunidades indígenas y campesinas.

Es por lo anterior, que es necesario ubicarse en el departamento del Tolima, en medio de los llanos secos al sur de algunos de los municipios que lo componen donde se adelanta uno de los Distritos de Riego más grandes e importantes para el desarrollo agropecuario productivo del país, el *Distrito de Riego el Triángulo del Tolima (DRTT)* el cual encierra el territorio de los municipios de Coyaima, Natagaima y Purificación, además este Distrito se pretende adecuar sobre un área de 34.143 hectáreas expresado por el Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural, de las cuales serán irrigadas 20.402 hectáreas a lo largo de los 3 municipios donde habitan comunidades indígenas Pijao y campesinas, presentándose como un proyecto “ante el país, ante el pueblo pijao y los campesinos como una estrategia de compensación social, ambiental y económica para contrarrestar las difíciles condiciones de calidad de vida de las comunidades locales” (Grupo Semillas, 2018).



Fuente: Tomada en el territorio.

El DRTT es aprobado por el gobierno nacional en el año 2005 y enmarcado a partir del proyecto de la “Visión Colombia II Centenario: 2019” del DNP, propuesto en conmemoración al bicentenario de la vida política independiente de Colombia, en este se proponen metas relacionadas con la paz, justicia social, infraestructura y productividad, calidad de vida, competitividad, entre otras, en relación con diferentes sectores, incluyendo el agropecuario, en donde se plantea ampliar la cobertura y mejorar la operación de los sistemas de riego y drenaje del país desde la construcción de nuevos distritos de riego, así como mejorar y habilitar los ya existentes, para el aprovechamiento eficiente de las fuentes naturales hídricas al ser utilizadas en pro de la potencialización de la vocación productiva de los suelos y sistemas productivos. En el 2009 da inicio a la construcción del mismo, pero en la actualidad la obra está sin concluir y ha entrado en operación parcial desde 2017 contando solo la primera etapa de la obra, asimismo, se encuentra paralizada desde el 2014, dada la falta de financiación y el no

cumplimiento de los acuerdos pactados con la comunidad (Orlando Pamo, líder de la asociación de usuarios del DRTT, febrero 28 de 2020). Además, el Distrito incluye una represa artificial con un área de 340 hectáreas en la comunidad indígena de Zanja Honda, 66 kilómetros de canales principales y 115 kilómetros de canales secundarios (Grupo semillas, 2012).

De igual manera, según Ángel (2010), de los 77.587 habitantes que habitan el DRTT, el porcentaje de campesinos de origen indígena es de 76,9% en Coyaima, 47,1% en Natagaima y 13,4 % en Purificación, es por esto que el proyecto de construcción y ejecución del DRTT puede poner en riesgo la sobrevivencia de estas comunidades indígenas y campesinas, si no se reconocen y valoran las diversas funciones que cumple el territorio en la vida de las mismas y no se logra una planificación integral en los nuevos programas de desarrollo rural, sin embargo, el DRTT cuenta con su asociación de usuarios, que nació para darle vida jurídica al proyecto, aunque es solo una figura de representación, ya que el proyecto no ha sido terminado ni entregado a la comunidad y teniendo en cuenta que es el único Distrito de riego que contempla un enfoque social a partir de las comunidades que serán usuarias de este, “esta circunstancia se explica por qué más de la mitad de los usuarios del DRTT son comunidades indígenas, con extensiones pequeñas de tierra” (INCODE, IICA, FONADE, 2014, p.10) permitiendo mantener la esperanza de las comunidades que buscan mejorar su calidad de vida y reconstruir el territorio ancestral.

Como se mencionó anteriormente, el proyecto beneficiara a comunidades indígenas Pijao del territorio organizadas en “50 cabildos indígenas, de los cuales 21 cabildos están resguardados y 29 se encuentran ubicados en parcialidades, reconocidas bien sea por el Ministerio de Interior o por las propias comunidades, es decir, por derecho propio” (Corpoica, 2008, p.2), además la zona en donde está ubicado el Distrito es un territorio ancestral para los indígenas Pijao representado el 88% de la población de este, ya que ha sufrido históricamente

por las diferentes luchas territoriales en relación con los procesos de titulación de los resguardos que les son propios y la corrupción de las tierras por el uso de las mismas en cultivos invasores y poco productivos para estas, por lo que estos pueblos han tenido que organizarse para resistir frente a sus formas de vida, saberes ancestrales e historia, desde la lucha histórica que han enfrentado estas comunidades por el reconocimiento de la agricultura orgánica y sus propios sistemas de producción, generando cultivos y productos para ellos y para los demás como lo expreso Orlando Pamo, líder de la asociación de usuarios del DRTT y líder indígena. En concordancia con lo anterior esta comunidad y las zonas en donde se encuentran ubicados, han sido una de las más afectadas por el episodio de Violencia del país por más de 50 años, “La Violencia política de los años 50’s dejó como resultado el desplazamiento de más 15.000 indígenas, además de la expropiación de sus tierras de manera violenta por parte de los grandes terratenientes.” (Sacristán, 2015, p.27), es por esto que es importante enmarcarse en el pos-acuerdo, según la unidad de análisis “siguiendo el conflicto” en su boletín # 62 la dinámica reciente del conflicto armado en Tolima se ha concentrado en el sur del departamento, usado desde finales de 2010 como zona de repliegue y refugio para el jefe de las FARC en la zona, alias Alfonso Cano, por ende, el accionar armado y de control social de la guerrilla y los combates entre las FARC y la Fuerza Pública por años, han generado el abandono de la tierra, altas tasas de homicidios, reclutamiento forzado de menores, víctimas por minas, entre otros.

En relación con lo anterior, se resaltan estas luchas históricas desde la escasa cultura y respeto que se le debe prestar a los predios y tierras como la invasión de especies de cultivos, además de la mano de obra foránea y los químicos utilizados en estas que son “veneno para la tierra” (encuentro con el Grupo Semillas, febrero 28 de 2020), además se expresa que es necesario generar una pedagogía en donde se haga el reconcomiendo del escenario para generar un aprendizaje acorde a la producción y condiciones del territorio en este contexto, en relación

a esto para Arias (2012) “La educación regional y rural es una de las más pobres y carente” (p.10) gracias al encuentro con los docentes de la Institución Educativa Técnica Agroindustrial Juan XXIII del municipio de Coyaima en la salida de campo, es posible saber que esta situación no es ajena a las comunidades del DRTT. En las veredas de los municipios del Coyaima, Natagaima y Purificación no se tiene garantizado el acceso a la educación superior y las pocas personas que pueden acceder a esta tienen que desplazarse hacia las ciudades principales del país para acceder a universidades públicas o pagar elevados costos de matrículas y alojamiento; esta situación implica además reconocer que la educación que se brinda muchas veces no responde a las necesidades agrícolas propias del territorio de procedencia de los estudiantes, además se expresa la necesidad de proponer programas de educación desde las necesidades especiales y enfoques diferenciales para la comunidad del DRTT en tanto la formación profesional de estas no solo es de difícil acceso, sino la calidad de ella no es acorde al enfoque de necesidades propias del territorio intercultural que estas comunidades habitan.

Es por eso por lo que este proyecto tiene como población sujeto a los jóvenes y adultos que no han tenido la posibilidad de acceder a una educación superior agrícola de calidad, que vaya en concordancia con sus costumbres y resalte los saberes locales y ancestrales de los territorios, además de esta población, también pretende incluir a los líderes y actores sociales con conocimientos agrícolas que se hacen presentes en los territorios, para que junto a ellos y sus saberes locales y ancestrales aporten a la construcción de un modelo de educación superior agroecológico.

En este sentido las estudiantes de Trabajo Social en calidad de auxiliares de investigación basadas en una revisión documental desde la construcción de un estado del arte, y desde el análisis de las entrevistas y grupo focal, así como la salida de campo y acercamiento a la comunidad reflejan la importancia de realizar el ejercicio de investigación desde la formulación

de la pregunta ¿Que percepciones tienen de educación rural los habitantes del DRTT a partir de sus experiencias?

1.2. Justificación

La realidad rural se complejiza por diferentes variables que determinan la vida diaria del campesino colombiano, es por esto que desde la vinculación como auxiliares de investigación a partir del semillero de Responsabilidad Social y Universitaria en el proyecto SUE, se pretende aportar al desarrollo territorial desde el análisis de necesidades específicas a nivel de producción y educación para comunidades del sur del Tolima. Teniendo en mente lo anterior se evidencia la clara necesidad de una profesión centrada en lo social, con el fin de realizar la intervención a través de la promoción como estrategias para generar la participación de los habitantes, buscando el bienestar comunitario, para Antonio Eito y David Gómez, el concepto de comunidad tiene hoy, para los Trabajadores Sociales especialmente, un valor de motor ideológico, de cambio, de participación, de contar con las personas, de mejorar, componer o construir relaciones, de fortalecer el tejido social, de cambio social y búsqueda de una sociedad más cohesionada y justa. (2013). De este modo la profesión se ve representada por parte de las auxiliares de investigación a partir de un incentivo constante frente a hacer partícipes a la comunidad del proyecto, reconociendo el contexto y las necesidades desde sus propias voces por medio de diversas técnicas como la entrevista y grupo focal, logrando así que los sujetos sean agentes de cambio de su realidad, incentivando una propia organización.

Asimismo, con el fin de hacerlos partícipes en acciones de cambio en torno a la agricultura sostenible, la investigación estará centrada en el aporte de las auxiliares de investigación de Trabajo Social desde sus funciones a la creación y consolidación de un modelo educativo basado en las necesidades propias del territorio, teniendo en cuenta que la población sujeto del proyecto SUE es rural y haciendo énfasis en la importancia de los saberes ancestrales, ya que una meta para el proyecto es la recuperación y transmisión de estos en las comunidades y

poblaciones del Distrito de Riego el Triángulo del Tolima, generando un intercambio de saberes y la comprensión de la realidad de las comunidades y territorios en donde se trabaje.

A partir de lo anterior, es imprescindible resaltar que al ingresar al proyecto SUE la población sujeto ya había sido seleccionada ya que previamente se habían realizado otras investigaciones en la zona, así mismo el líder del proyecto había estado vinculado a una de las escuelas rurales que existió en el DRTT y que de hecho se tomó como experiencia para la creación del estado del arte, además, dada su afectación por la violencia, contaba con todas las características que requería el proyecto para ponerse en marcha. Una de estas características se enmarca bajo la mirada del pos-acuerdo en el cual la intervención de Trabajo Social en este no solo se centra en la implementación de las políticas sociales creadas a partir del acuerdo firmado, sino en el acompañamiento a las poblaciones y territorios víctimas del conflicto armado a través de la formación de las diferentes realidades de los ciudadanos; igualmente es relevante resaltar la importancia de Trabajo Social en el ámbito rural, siendo este un área que es de suma importancia pero que ha sido poco explorada; desde la educación rural, la cual permite el cambio y movilidad social por medio de la articulación con los usuarios y poblaciones beneficiarias del distrito y las estrategias que estas comunidades han diseñado para el fortalecimiento de su producción y consumo a partir del Distrito.

Por lo tanto, en la formación como profesionales y desde el trabajo en el semillero y grupo de investigación, es necesario reconocer la importancia de participar en este proyecto SUE ya que aspira llevar a cabo un ejercicio investigativo y de intervención que pretende hacer partícipe a determinadas áreas de conocimiento fomentando así un trabajo interdisciplinar, además de llevar a cabo la labor de aprender a investigar investigando entre docentes y estudiantes. Dicho lo anterior, se establece la importancia de apoyar este proyecto, desde el rol de auxiliar de investigación, a fin de contribuir al proceso, dar continuidad al mismo y brindar un acercamiento en cuanto al rol de investigadoras por parte de Trabajo Social.

1.3. Objetivos como auxiliares de investigación

A continuación, se presentan los objetivos propuestos para el informe y desarrollo de las funciones y competencias de las estudiantes de Trabajo Social como auxiliares de investigación del proyecto SUE, relacionados con las funciones dadas a las mismas y el primer objetivo específico propuesto por proyecto general SUE.

1.3.1 Objetivo general

Aportar desde las funciones como auxiliares de investigación al proceso de elaboración de un estado del arte sobre educación superior rural a nivel internacional, nacional y de las comunidades indígenas y campesinas que ocupen el territorio pluricultural del Distrito de Riego el Triángulo del Tolima (DRTT).

1.3.2 Objetivos específicos

- Realizar una aproximación teórico-conceptual, metodológica y experiencial por medio de las funciones como auxiliares de investigación en el proyecto: *“Construcción participativa de un programa curricular de educación superior rural de base agroecológica como alternativa al desarrollo territorial en el pos-acuerdo”*.
- Demostrar el proceso de creación de un estado del arte de educación superior rural de base agroecológica como alternativa en el pos-acuerdo desde la experiencia como auxiliares de investigación desde el Trabajo Social.

2. Capítulo 2: Marcos de referencia

En el presente capítulo se darán a conocer las construcciones propias por parte de las estudiantes del Marco teórico-conceptual, referencial y experiencial, creados con el fin ampliar la visión profesional para el cumplimiento óptimo como auxiliares de investigación.

2.1 Marco teórico – conceptual

Con el fin de tener conocimiento previo sobre los temas a tratar en el proyecto SUE y la situación a analizar, se realizó por parte de las estudiantes desde el rol de auxiliar de investigación el presente marco teórico-conceptual

2.1.1 Agroecología

Para comprender de manera más integral las experiencias de educación y necesidades de la misma expresadas por las comunidades del DRTT, es necesario para las auxiliares de investigación hacer el respaldo teórico y conceptual que orientan a este término. La agroecología es entendida como un “enfoque interdisciplinario para una agricultura sustentable; reconoce el aporte social, cultural y político de los movimientos campesinos e indígenas en todo el mundo” (Sevilla, G. Bartolomé, J; Guzman, G; Gonzalez, M. 2000), de igual manera desde lo metodológico, la agroecología promueve prácticas agrícolas que cierran ciclos biológicos, generan relaciones sinérgicas entre los diversos componentes del ecosistema, es decir que desde la agroecología se pone en práctica los diferentes procesos ecológicos en los sistemas de producción tanto agrícola, pecuaria como forestal y alimentaria, además, para Dalgaard (2003), la agroecología está basada en el estudio de las interacciones entre las plantas, los animales y los humanos y el medio ambiente, entendiendo esto, debe existir un equilibrio entre estos 4 componentes, en el DRTT se pretende a partir de la agroecología, el uso de los insumos y recursos biológicos del territorio adquiridos y adquiridos a partir de prácticas de cultivo tradicionales, el uso adecuado de los recursos como el agua y la tierra y la recuperación de semillas nativas de la zona, combinados con los avances de la tecnología y la ingeniería, que le ayuden y faciliten el trabajo a las comunidades; Sarandón (2018) hace una definición más amplia y acertada del término explicando la agroecología como:

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

Y más allá de estas definiciones realizadas por autores, la comunidad sujeta del presente proyecto desarrollo su propia definición de agroecología fruto de un taller participativo sobre

alternativas productivas en la Segunda sesión de la Escuela Territorial y Agroecológica Manuel Quintín Lame en el 2013,

La AGROECOLOGÍA es una alternativa de construcción de VIDA para el pueblo Pijao que permite mejorar la calidad de vida y la relación entre las comunidades, su medio natural y espiritual, permitiendo: En lo AMBIENTAL hacer un uso responsable de los bienes naturales garantizando la permanencia de las comunidades en el territorio. En lo SOCIO-CULTURAL fortalecer la cultura y prácticas ancestrales a partir de la agricultura. En lo ECONOMICOPRODUCTIVO dinamizar una economía comunitaria y familiar. En lo POLÍTICO – TERRITORIAL, ejercer autonomía. (Comunidades Indígenas y Campesinas del DRTT).

La definición anterior se toma como referente para el desarrollo de las funciones de las auxiliares y para todo el equipo interdisciplinario pues es la misma comunidad la que plantea su definición y expresa la necesidad del territorio a partir de la aplicación de la agroecología, mejorando su calidad de vida en el territorio que ha sido propio de ellos desde siempre y la relación con los otros y la naturaleza, la aplicación de la agroecología en el territorio del DRTT se debe dar desde el aumento de la productividad de la agricultura específica de la región de manera sostenible, adquiriendo beneficios desde la ciencia y la tecnología que permitan el abordaje de las necesidades y la creación de nuevas oportunidades en el territorio desde la actividad productiva.

2.1.2 Territorio

En concordancia con el anterior concepto es importante hablar del territorio como el lugar donde se está ubicado, pero también desde sus características particulares que lo componen, llevando este concepto más allá de la extensión o contenedor geográfico, es por esto que “se habla de la construcción social del territorio para expresar las aspiraciones de la población en las regiones por avanzar en la concreción de estándares de vida” (López Ramirez, 2006, p.141), el territorio sería el resultado de la apropiación y valorización del espacio mediante la

representación y el trabajo, una "producción" a partir del espacio inscrita en el campo del poder por las relaciones que pone en juego. Para Johnston, Gregory & Smith eds. en el 2000, definen el territorio como

en su uso geográfico más social, el territorio se refiere al espacio social limitado, ocupado utilizado por distintos grupos sociales como consecuencia de la puesta en práctica de su territorialidad o del campo del poder sobre un espacio ejercido por las instituciones dominantes. Desde esta perspectiva, el territorio puede ser utilizado como equivalente de los conceptos espaciales de lugar y región (p.562)

A partir de esta definición se puede ver que el espacio tendría entonces una relación de anterioridad con respecto al territorio, se caracterizaría por su valor de uso y podría representarse como un "campo de posibles", como "nuestra prisión originaria", desde esta definición las comunidades que comprenden el DRTT, comparten el espacio social expresado en el distrito ocupado por los diferentes grupos sociales como las comunidades indígenas y campesinas de la región.

En resumen, serían tres los elementos primordiales de todo territorio: la apropiación de un espacio, el poder y la frontera, la representación moderna del territorio, así definido, se vale de la sintaxis euclidiana, cuyos elementos esenciales son el plano o superficie, las líneas o rectas y los puntos o momentos del plano.

Cualquier designio del poder con respecto a un espacio determinado tendrá que acomodarse necesariamente a esta sintaxis, sea que se trate de la delimitación de un territorio, del control de ciertos puntos (poblaciones, ciudades, islas...) o del trazado de vías de comunicación. Se ha dicho que el territorio resulta de la apropiación y valoración de un espacio determinado. Ahora bien, esta apropiación - valoración puede ser de carácter instrumental - funcional, o simbólico - expresivo. En el primer caso se enfatiza la relación utilitaria con el espacio (por ejemplo, en términos de explotación económica o de ventajas geopolíticas); mientras que en el segundo se

destaca el papel del territorio como espacio de sedimentación simbólico-cultural, como objeto de inversiones estético-afectivas o como soporte de identidades individuales y colectivas.

Dicho de otro modo, como organización del espacio, se puede decir que el territorio responde en primera instancia a las necesidades económicas, sociales y políticas de cada sociedad, en este caso el territorio que es el DRTT debe responder a las necesidades de las comunidades indígenas y campesinas que comprende este Distrito, y bajo este aspecto su producción está sustentada por las relaciones sociales que lo atraviesan; pero su función no se reduce a esta dimensión instrumental; el territorio es también objeto de operaciones simbólicas y una especie de pantalla sobre la que los actores sociales (individuales o colectivos) proyectan sus concepciones del mundo. Por eso el territorio puede ser considerado como zona de refugio, como medio de subsistencia, como fuente de recursos, como área geopolíticamente estratégica, como circunscripción político - administrativa, entre otros; pero también como paisaje, como belleza natural, como entorno ecológico privilegiado, como objeto de apego afectivo, como tierra natal, como lugar de inscripción de un pasado histórico y de una memoria colectiva y, en fin, como "geosímbolo".

2.1.3 Saberes campesinos e indígenas como transmisión de conocimiento

Desde la agroecología y el territorio, los grupos sociales campesinos, como organización cultural en constante interacción con sus contextos espacio ambientales, han preservado una amplia gama de procesos y prácticas cotidianas de vida desde las cuales se forman y se reconocen sus miembros. Arias, 2012 define los saberes campesinos como “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). En el territorio del DRTT, los saberes campesinos se enfocan en la recuperación y conservación de las semillas criollas o tradicionales, así como la cría de animales criollos propios del territorio, de igual manera fortalecer la etnobotánica y la medicina tradicional.

Ver, oír, tocar y repetir parecen ser los elementos fundamentales para aprehender los saberes sustentadores de la vida en los ecosistemas humanos y naturales rurales. Todos estos procesos se producen en un medio pleno de una rica oralidad y memorización de sus contenidos y destrezas, como lo menciona Gómez y Gómez en el 2006:

Los saberes que surgen de la experiencia y que con el tiempo se van convirtiendo en saber local con el 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. Estos saberes son transmitidos de generación en generación, por medio de la tradición oral (p. 98)

La permanencia de los saberes forjados en antiquísimas generaciones constituye las verdaderas esencias que orientan la supervivencia campesina pues, a pesar de los ingresos culturales foráneos, garantizan su identidad y estructura interna. Un primer conjunto de saberes salvaguardados por los campesinos tiene como núcleo el trabajo rural y está relacionado con los mecanismos que utilizan para la enseñanza, el aprendizaje, el reconocimiento del saber ajeno y la educación familiar en valores; surgen y se consolidan, entonces, dos conceptos de primera importancia para los campesinos: la familia y el trabajo.

Desde ellos se pertrecha todas las fortalezas heredadas para forjar los saberes y mantener los principios básicos de supervivencia campesina. En el estudio se determina la solidez de las tres generaciones de formar y ser formados a través de un aprendizaje sensorial mediado, de enseñanza práctica-demostrativa, reconocimiento en el hacer más que en el decir, y la disposición de las familias de fomentar una educación en valores. Para el investigador resultó sorprendente la prevalencia de estas prácticas en las generaciones consideradas debido a una evidencia palmaria: no importa el grado de instrucción escolar recibida, especialmente en la tercera generación, ellos siguen aprendiendo y enseñando de la misma forma como aprendieron sus antecesores campesinos, lo anterior complementando lo que menciona Vinuesa (2014) “la

transmisión libre de saberes y de conocimientos, a partir de las experiencias de toda persona agricultora, ha marcado las relaciones humanas con la madre tierra, proveedora y dadora de alimentos y de vida y ha contribuido en la difusión de las bases de la actual biodiversidad agrícola.” (p.14)

En consecuencia, el aprendizaje del trabajo rural requiere de la presencia e interacción entre el sujeto que enseña y el aprendiz, in situ, en este caso desde la presencia del equipo interdisciplinario SUE y las comunidades del DRTT, ante el hecho evidente de que éste va a ser socializado por la vía de la demostración práctica. El saber que se enseña, contrario a lo comúnmente señalado, no se transmite linealmente de generación en generación, sino que sigue un dinámico proceso de recreación experimental - experimentación campesina- de lo nuevo mediante un mecanismo de probar - adaptar - adoptar, práctica realizada por todas las generaciones, para ir moldeando su eficiencia ante las ofertas ambientales y demandas sociales. Para ello, se recurre a un estilo de pensamiento concreto eminentemente inductivo que involucra desde el "probar en poco" hasta la adopción de las prácticas en función de los recursos endógenos, pertinencia sociocultural y las exigencias del entorno. Ahora bien, los saberes salvaguardados por los campesinos están enraizados en la crianza y preservación de la biodiversidad de sus agroecosistemas. Existe una fuerte orientación al policultivo, quizás como un recurso filogenético, mediante el cual se cultiva y conserva una amplísima variedad de especies faunísticas y florísticas relacionadas con la alimentación, salud, ornamento, construcción y creencias sobrenaturales, entre otras.

El entorno campesino es biodiverso natural y culturalmente, circunstancia vital que a la vez estimula y exige tener un hombre competente para realizar una serie de multi actividades ocupacionales, “ la preservación de los saberes campesinos significa asegurar su transmisión dentro de las comunidades y apoyar la adaptación de los conocimientos a los cambios socioeconómicos y culturales, en particular en términos de sostenimiento de su funcionalidad y

su conexión dinámica con las prácticas de individuos y grupos en su interacción diaria con su entorno” (Yumicasa, 2013, p.4).

En su trabajo cotidiano el campesino se ve enfrentado a la necesidad de desarrollar múltiples labores y servicios relacionados con los procesos productivos particulares y como integrante de un colectivo rural. Una ligera mirada sobre el hacer diario de un agricultor presenta a un sujeto que atiende sus cultivos y animales, construye instalaciones y enseres, presta servicios comunales, comercializa su producción, conoce las especies forestales, faunísticas y medicinales de su entorno, es experto baquiano dentro de sus ecosistemas, mantiene relaciones con la ciudad, entre muchas actividades más.

2.1.4 Educación

Partiendo desde la contextualización de los conceptos anteriores basándose en que la educación es el ámbito base en la que se enmarca el ejercicio investigativo del presente documento, desde las sociedades humanas han encontrado en la educación el vehículo idóneo para construir, reconstruir y perpetuar los saberes de sus culturas. Pero, lo que debería ser un hecho autónomo en la formación de las personas, a partir de sus propias particularidades individuales y colectivas, ha sido convertido por las culturas hegemónicas en un espacio para la reproducción etnocéntrica de sus modelos civilizatorios. En el caso latinoamericano, la educación ha estado subordinada a la cultura occidental, dentro de la cual sus saberes son reiterados al tener como eje central la dominación, por la vía de la sumisión.

Según Colom (2005), la educación formal que es la que responde a la cultura occidental mencionada anteriormente, se refiere a aquella sistematización educativa realizada por parte del Estado, “aquella que concluye con titulaciones reconocidas y otorgadas según las leyes educativas promulgadas por los Estados, desde los diplomas de enseñanza primaria o básica hasta la titulación de doctor” (p. 11). En este sentido, la educación a través de la escuela -como su medio más inmediato para operar- ha contribuido significativamente a crear y profundizar las enormes desigualdades que acompañan a las sociedades latinoamericanas, en el contexto

que enmarca este proyecto está educación se ve reflejada en los colegios e instituciones de educación de la zona, como las sedes de las universidades o el SENA en algunos programas que trabajan bajo la metodología jerarquizada y fija. Los docentes, en su trabajo con los sectores marginados, deben desarrollar la capacidad de descifrar los modos de producción cultural para determinar y comprender las oportunidades y limitaciones que conduzcan al pensamiento de manera diferente, como fue mencionado por los docentes de la Institución Educativa Agroindustrial Juan XXIII del municipio de Coyaima, en donde estos intentan desde los procesos educativos revelar las esencias y los comportamientos de los jóvenes para que puedan reconstruir saberes distintos a los naturalizados por la cultura occidental. Uno de los más connotados creyentes en las posibilidades de liberación de los pueblos de la región es el brasileño Paulo Freire, quien en sus dos principales obras, *la educación para la práctica de la libertad* y *la pedagogía del oprimido*, recoge el sentimiento latinoamericano y abre los caminos para una educación popular y emancipadora.

La reflexión y la acción de Freire se desarrollan como oposición crítica a la educación tradicional que la denomina "bancaria" y llena de una teoría indiferente a la realidad contextual y caracterizada, según él, por ser "verbosa, es palabrería, es "sonora", es "asistencialista", no comunica; hace comunicados, cosas bien diferentes" (Freire, 1998, p. 89) que manipulan y domesticar al hombre por coartar las posibilidades de libertad.

Visto, entonces, a partir de las perspectivas teóricas de Giroux y Freire, la educación debe asumir una postura crítica en el abordaje de los problemas sociales, culturales, políticos, económicos y ambientales que afectan al hombre latinoamericano en su espacio y en su tiempo. Esta posición coadyuvará a generar estructuras de resistencia, creación y recreación que desde sus posibilidades reales lo "despierten" e impulsen hacia metas superiores de autonomía y en el logro de mejores condiciones en la calidad de vida.

2.1.5 Educación y agroecología

Desde la interrelación de los conceptos como marcos de referencia para este documento, se identifica la importancia de conceptualizar estos dos términos juntos, las experiencias de educación agroecológica en Colombia fueron clasificadas en Escuelas Campesinas y Escuelas de Promotores Rurales por parte del docente Álvaro Acevedo (2013), director del proyecto actual SUE, las *campesinas* son iniciativas de educación informal desarrolladas por agricultores-as que se reúnen esporádicamente para compartir jornadas de trabajo, experiencias, opiniones. Las *de promotores* son programas informales o formales más o menos estructurados, con objetivos, planificación, temáticas, materiales didácticos, facilitadores-as o docentes (en muchos casos agricultores-as) y sistemas de evaluación, que permite alcanzar una formación y destrezas prácticas y metodológicas, para realizar acciones de difusión del conocimiento ambiental y agroecológico a otros agricultores-as. Se inspiran en conceptos de Educación Popular (Freire, 1998) e Investigación Acción Participativa (Fals Borda & Rodríguez, 1991).

Esta educación se desarrolla por iniciativa de la sociedad civil y ONGs, pues la academia y los programas gubernamentales, demuestran apatía y desconocimiento. Son escuelas que se inspiran en dos experiencias: Las Escuelas de Campo de Agricultores (ECA's) (Pumisacho y Sherwood, 2005); y el enfoque campesino a campesino (Ca a Ca) (Bunch, 1985). Los enfoques metodológicos son el aprender haciendo y el diálogo de saberes. Si bien en estas escuelas no se cuenta con material didáctico, en varios casos quienes actúan como facilitadores proporcionan algún material de estudio o lectura, algunos módulos son el resultado del intercambio de conocimientos, estos dos enfoques metodológicos son los que se han utilizado en las diferentes experiencias de educación rural en el territorio, y según los mismos actores de las comunidad, lo importante de un proceso de formación es la práctica, el poder observar en primera persona como se desarrollan los procesos y con experiencias reales.

Más que una educación centrada en el conocimiento técnico, se presentan iniciativas populares que fortalecen la autoestima, revaloran su saber tradicional, su conocimiento y las

relaciones de solidaridad y fraternidad, contribuyendo a reafirmar el papel preponderante y transformador en sus propios territorios y cultura, la propuesta curricular que se planteara como producto final del proyecto SUE va enmarcada es lo anteriormente mencionado, generando una alternativa educativa y de formación para, principalmente los jóvenes del territorio. Se logra aumentar la cobertura de acción educativa y la cantidad de predios en transición productiva, al contar con personas de las mismas comunidades como facilitadores-as de los procesos de desarrollo local, generando procesos de formación a nivel de familia y comunidad, generando vínculos o relaciones sociales más solidarias y justas al interior de la familia, la comunidad y la sociedad (Acevedo, 2013).

2.1.6 Educación popular

Es importante reconocer que hay diferentes apreciaciones sobre el tema y que este concepto ha sido un referente para las diferentes experiencias de educación rural que han tomado lugar en el territorio y en las comunidades campesinas e indígenas específicas de este documento, para muchos la educación popular sólo consiste en la aplicación de determinadas técnicas o herramientas didácticas que hacen más ameno y eficiente el proceso de enseñanza-aprendizaje y para otros es sinónimo de “educación de adultos”, es decir, de todos aquellos procesos educativos “formales” que se realizan “informalmente”, fuera del aula, con horarios flexibles, pero que en el fondo son parte de las políticas compensatorias para los déficits del sistema educativo formal y escolarizado. Algunos más la ubican en el terreno de otras modalidades educativas, como educación a distancia, educación especial, entre otros. Sin embargo, Federico Coppens y Herman Van de Velde proponen que:

Su propio nombre de “popular”, y porque la mayoría de sus prácticas se realizan justamente con sectores populares, casi todos coinciden en que se trata de prácticas “marginales”, a pequeña escala, dentro de esquemas “informales” y normalmente realizadas con adultos pobres. Todas y cada una de estas interpretaciones se basan en

aspectos que en verdad suelen identificar a muchas de las prácticas concretas de la educación popular. (2005, p. 5)

La educación popular, entonces, es una propuesta teórico-práctica, siempre en construcción desde cientos de prácticas presentes en muy diversos escenarios de América. Su visión es integral, comprometida social y políticamente parte y se sustenta desde una posición ética humanista, asume una posición epistemológica de carácter dialéctico, rechazando por tanto el viejo, tradicional y todavía “consagrado” marco positivista. En consecuencia, desarrolla una propuesta metodológica, pedagógica y didáctica basada en la participación, en el diálogo, en la complementación de distintos saberes. Y todo ello desde y para una opción política que ve el mundo desde la óptica de los marginados y excluidos y que trabaja en función de su liberación. Como una síntesis que ilustra su concepción, Freire dice con respecto a la educación que:

Es como proceso de conocimiento, formación política, manifestación ética, búsqueda de la belleza, capacitación científica y técnica, la educación es práctica indispensable y específica de los seres humanos en la historia, como movimiento, como lucha”. Y esta conceptualización amplia que Freire ofrece para la educación en general cabe muy bien en lo que se comprende para este informe como educación popular, pues él no diferencia su visión de “la educación” de su comprensión de lo que se llama “educación popular”. (1999, p.17)

2.1.7 Educación rural

Para hacer la especificación y delimitación del tipo de educación que se quiere aplicar en el territorio y con las comunidades del DRTT, es importante desglosar algunos de los tipos de educación. Los términos indígena y campesino han sido vistos como sinónimos de inferioridad, de marginalidad y pobreza. Si se hablará de lo rural también existiría esa connotación, pues en Colombia se ha olvidado que los ciudadanos no solamente son los que viven en la ciudad, sino que el campo es parte esencial del desarrollo de las ciudades. Tal olvido refleja el gran desequilibrio que ha existido entre lo urbano y lo rural, y la educación no es la excepción.

En el medio rural, el servicio educativo se ha visto influido por las condiciones socio-económicas, culturales y de infraestructura de las poblaciones rurales. En términos generales, se puede describir una escuela en el medio rural como un establecimiento pobre, estropeado, con poca dotación y mobiliario poco funcional, condiciones que hacen que sean vistas como poco interesantes y de ese mismo modo el Estado y las políticas olvida el medio rural.

El auge de la educación rural se inicia en la década de 1970 cuando el Gobierno Nacional incorpora la educación a las políticas de reforma agraria y de desarrollo rural para promover el cambio social. Carrero Martha y González María en su texto *La educación rural en Colombia: experiencias y perspectivas* señalan que:

Educación es el nombre aplicado al proceso mediante el cual la parte socialmente aprobada de la herencia cultural se transmite de una generación a otra, y el proceso mediante el cual el conocimiento recién adquirido se difunde entre los miembros de la sociedad (2017 p. 3).

De ahí que la educación haga parte de las actividades principales de la sociedad, razón por la cual debe estar presente para cada sector de la ciudad; claro está que la educación se imparte, en primer lugar, por la familia; en segundo lugar, por la escuela y, como tercer lugar, según lo dicho por Carrero y González, se tiene el servicio de extensión, el cual opera en los colegios de agricultura y tiene como objetivo el mejoramiento de la vida de los pobladores rurales. Es por esto que el currículo que se pretende proponer se basa en las actividades de las comunidades, en su producción agrícola, en la transmisión y recuperación de los saberes ancestrales y locales de esta.

2.1.8 Currículo

Desde el equipo interdisciplinario del proyecto SUE se tiene como objetivo dejar la propuesta curricular de un programa de educación rural superior, es por esto la importancia de este concepto, cuando se habla de un programa curricular se hace referencia al concepto de currículo definido como

un término que genera mucha controversia, su significado tiene un carácter polisémico que admite numerosas y diferenciadas definiciones determinadas generalmente por las perspectivas sociales, políticas, históricas, antropológicas, epistemológicas y educativas. (Caicedo, Judith y Calderón, 2016, p. 58).

Para Vílchez en el 2004, el currículo esta doblemente definido como plan de estudio y plan de enseñanza (p. 200):

- Plan de estudio o currículo visto desde la perspectiva estudiantil. Curso completo multianual que sigue cada estudiante hasta licenciarse.
- Plan de enseñanza o currículo visto desde la perspectiva institucional. Orden sistemático de todas las disciplinas durante los años que dure la carrera.

Esta definición da un sustento teórico a la propuesta curricular por parte del proyecto, pues desde este se busca crear un currículo el cual a partir de su estructura permita que el estudiante pueda completar su aprendizaje teórico y pueda ser completado con una parte práctica en la cual este plasme lo aprendido en situaciones de la realidad de su contexto. En otras palabras, el currículo educativo es la estructura esencial del conjunto de asignaturas de cualquier colegio, instituto o universidad, y es lo que determina y define los procesos de enseñanza en cada ámbito. Los criterios de evaluación que deberán tener en cuenta todos los maestros y profesores.

Además de facilitar enormemente la labor del personal docente, al servir como guía básica para el diseño y la planificación de cada clase, también es útil para garantizar la igualdad y la homogeneidad de la educación en todo el país, ya que el currículo es el “conjunto de aprendizajes compartidos que la escuela, deliberada y espontáneamente, pone a disposición de estudiantes y maestros para que desarrollen plenamente sus potencialidades y participen en el proceso constante de transformación vital.” (p. 201). Por ende, es de vital importancia el conocer este concepto ya que es el objetivo por cumplir en el proyecto SUE, pues a partir de

todas las funciones que se realicen en las diferentes universidades se hará una recopilación con el fin de crear un currículo para una educación rural justa y pertinente. Sin embargo, las nuevas reflexiones llevan a pensar currículos alternos para la ruralidad.

2.2 Marco legal

Se hace necesario tener en cuenta la normativa internacional, nacional y local referente a la educación y educación rural en Colombia, en tanto permite reconocer y direccionar el desarrollo de este.

Nivel internacional		
Para la sustentación legal del informe, es importante retomar lineamientos internacionales, con el propósito de conocer cuáles son los ejes transversales que realmente responden a la necesidad específica de cada categoría.		
Norma	Entidad	Aportes
Declaración Universal de los Derechos Humanos	Organización de las Naciones Unidas	Al trabajar con personas los derechos humanos son fundamentales como base del trabajo, con esto en mente, y reconociendo que uno de los objetivos de este informe es realizar una aproximación teórico-conceptual, metodológica y experiencial para la creación de un estado del arte frente a la educación, es necesario resaltar la importancia del artículo 26 el cual hace referencia al derecho con el que cuenta cada persona frente a educación, gratuita y obligatoria.
Objetivos de desarrollo sostenible - Agenda 2030	Organización de las Naciones Unidas	Al tener el proyecto SUE una base teórica en la educación es importante reconocer el respaldo internacional

		frente a esta, es por eso que en este caso resalta el 4 objetivo: <i>Educación de calidad</i> , el cual tiene como propósito una educación equitativa e inclusiva, que sea de calidad y que promueva oportunidades de aprendizaje permanente y de calidad para todos y todas.
Nivel Nacional		
En cuanto al ámbito nacional, resulta imprescindible realizar una contextualización sobre lo que se lleva trabajado en el aspecto legal, en cuanto a educación rural y desarrollo humano entre otras, permitiendo reconocer a su vez, las acciones que se pueden desarrollar en concordancia a lo estipulado legalmente		
Norma	Entidad	Aportes al proyecto
Acuerdos de paz con las FARC-EP	Presidencia de la republica	Hay que reconocer que el DRTT ha sido afectado constantemente por el conflicto, es importante para resaltar la importancia de este acuerdo para el Distrito pues la Reforma Rural Integral descrita en el acuerdo busca superar la pobreza y la desigualdad en el campo y brindar condiciones de bienestar a todos los habitantes rurales. Además de esto y frente al tema que más le compete al proyecto, el acuerdo promueve que la población rural tendrá oportunidades de educación, salud, trabajo digno y vivienda. Por lo que el proyecto SUE pretende dar respuesta a uno de los anteriores ítems

		(educación) a partir de la construcción de un currículo de le brinde a la población una educación acertada y de calidad, brindando así bienestar para las comunidades.
Constitución Política de Colombia - 1991	Presidencia de la República	El respaldo de la Constitución Política, más específicamente en el artículo 44 del capítulo 4 <i>Educación campesina y rural</i> donde se menciona el fomento de la educación campesina, que en este caso es el eje central del informe, tiene como propósito vincular y hacer efectivos otros artículos de esta Constitución como lo son el 64 y 65, de igual forma, se encuentra un apoyo legal por parte del gobierno nacional y las entidades territoriales las cuales promoverán un servicio de educación campesina y rural, formal, no formal, e informal, con sujeción a los planes de desarrollo respectivos.
Plan Nacional de Desarrollo - Pacto por Colombia 2018 - 2022	Departamento Nacional de Planeación	Se encuentra su sustento legal en tres pilares: legalidad, emprendimiento y equidad; en este último se desarrolla una línea de actuación con respecto a la educación de las y los colombianos llamado <i>Educación de Calidad para un futuro con oportunidades para todos</i> que pretende una educación de calidad en el grado transición, bienestar frente al acceso y calidad en la educación preescolar, básica y

		media, educación media pertinente para los jóvenes y mayor equidad en las oportunidades de acceso a la educación superior.
Ley 115 de 1994	Ministerio de Educación Nacional	Desde la ruralidad, más específicamente en el DRTT se encuentra que el cuarto capítulo se centra en la educación campesina y rural, el cual tiene como objetivo fomentar esta educación a partir de la formación técnica de las comunidades en actividades agrícolas, pecuarias, pesqueras, forestales y agroindustriales que aporten a la mejora y la transformación de las condiciones humanas, laborales y la calidad de vida de los y las campesinas. Asimismo, incentiva la implementación de proyectos institucionales de educación campesina, el servicio social en educación campesina y granjas integrales.
Ley 1064 de 2006	Ministerio de Educación Nacional	Uno de los objetivos como equipo interdisciplinario es lograr que en la construcción del currículo se evidencie la intención de no solo brindar conocimiento sino también oportunidades y bienestar, es por eso que la presente ley permite reafirmar esta idea, ya que dispone el cambio de la denominación de educación no formal por Educación para el Trabajo

		<p>y el Desarrollo Humano, y reconoce a esta última como un factor importante en los procesos educativos que adelantan las personas y es esencial en la formación de técnicos laborales y expertos en las artes y oficios.</p>
<p>Decreto 1075 de 2015</p>	<p>Ministerio de Educación Nacional</p>	<p>Es necesario tener en cuenta leyes que permitieran tener seguridad en el momento de tomar la decisión de tomar la creación del currículo y ponerlo en marcha y así como la sección 7 hace referencia a la implementación de la Metodología Escuela Nueva para áreas rurales teniendo cobertura en los establecimientos educativos que se encuentren en veredas, caseríos, corregimientos, inspecciones de policía y otras poblaciones que no se ubiquen en un centro poblado.</p>
<p>Plan decenal de educación 2016 - 2026 El camino hacia la calidad y la equidad</p>	<p>Ministerio de Educación Nacional</p>	<p>Al ser un proyecto interdisciplinar, se busca el desarrollo de la educación rural desde diversas áreas, por ende, se toma este plan como respaldo a este diverso desarrollo de la ruralidad, ya que el 8° objetivo estratégico de este plan es darle prioridad al desarrollo de la población rural a partir de la educación, teniendo entre los lineamientos para el cumplimiento de este la profundización de los conocimientos, análisis, potencialidades</p>

		<p>y limitaciones de las zonas rurales y su población, el desarrollo de sistemas de investigación y extensión que permitan generalizar el uso de tecnologías e innovaciones probadas y ecológicamente sostenibles, asimismo hacer uso de modalidades adecuadas a la dispersión de las poblaciones de las áreas rurales, entre otros.</p>
<p>Plan especial de educación rural. Hacia el desarrollo rural y la construcción de paz. 2018</p>	<p>Ministerio de Educación Nacional</p>	<p>A partir de la firma de los acuerdos de Paz y reconociendo que este hecho fue el que incentivo a la creación de este proyecto, se reconoce este documento el cual pretende fijar las líneas de acción que debe desarrollar en el <i>Plan Especial de Educación Rural (PEER)</i>, en donde se identificaron las brechas urbano-rurales y las estrategias por las cuales se va a promover el acceso, cobertura, permanencia y calidad de la educación en las zonas rurales.</p> <p>Aun así, a 2 años de la creación de este el plan no cuenta con una financiación para implementarlo, por lo que el Ministerio de Educación Nacional ha realizado algunas acciones que van desde algunas mejoras en las escuelas rurales y el apoyo a iniciativas de universidades en alianzas regionales.</p>
<p>Fuente: Elaboración propia</p>		

2.3 Marco de experiencias en educación rural

Para el cumplimiento óptimo de las funciones como auxiliares de investigación se llevó a cabo una revisión documental frente a las experiencias de educación rural tanto a nivel nacional como internacional, con el fin de tener un reconocimiento previo de la contextualización del tema central a investigar.

NACIONALES			
Experiencia	Principios o fundamentos	Propuestas curriculares	Estrategias metodológicas
Escuelas agroambientales del Cima	<ul style="list-style-type: none"> - Parten de un plan de vida que incluye aspectos políticos, identitarios, lo familiar, lo económico, la soberanía alimentaria. apuesta política en la lucha del reconocimiento del campesino como sujeto de derecho, reivindicar el saber campesino. La defensa y arraigo del territorio, - Reconocimiento a la diversidad cultural y la diversidad biológica. la autonomía, la vocería, la identidad, la movilización, el respeto, el compromiso, la integración, la solidaridad; fortalecer las ‘apuestas’ de enfoque de desarrollo del sistema agroambiental del plan de Vida, Agua y Dignidad Campesina 	<ul style="list-style-type: none"> - Las escuelas se desarrollen con base en un currículo propio (currículos agroambientales, con enfoque agroecológico, de economía campesina y relacionadas con el ámbito político organizativo. involucran lo social, lo identitario, la historia local, los saberes tradicionales, lo político, lo organizativo, lo económico solidario y la soberanía alimentaria, además de lo agroecológico como apuesta política. 	<ul style="list-style-type: none"> - Comparten lo aprendido por medio de la dinámica de cascada o multiescalar por medio de la réplica. Cada escuela desarrolla un proyecto productivo definido en función de las características agrícolas y dinámicas sociales locales. Al legitimar el saber campesino se utiliza la metodología campesina a campesino, dejando huella, aprender haciendo, la bioaula. La Investigación Acción Participativa (iap), la construcción de mapas de sueño, aprender haciendo.
La Vía Campesina	<ul style="list-style-type: none"> - Se orientan por unos “principios político-pedagógicos 	<ul style="list-style-type: none"> - Integralidad de los contenidos programáticos de 	<ul style="list-style-type: none"> - Metodología de la alternancia, la Metodología de la

<p>Instituto y Universidad Campesina IALA María Cano</p>	<p>comunes como: el internacionalismo, el trabajo, la praxis, la organicidad y el vínculo con las comunidades establecido sobre las bases de este principio”. El trabajo, como principio pedagógico, se consolida en la realización de la producción agroecológica en los territorios donde están situados las escuelas e institutos. los principios de construcción de la soberanía alimentaria y agroecología destacando entre ellos, trabajo y cooperación, valores humanistas, educación como proceso permanente de formación y de transformación humana y social, corresponsabilidad y los emanados de la construcción histórica enmarcados en la lucha soberana de los pueblos: unidad de acción, crítica y autocrítica, dirección colectiva con responsabilidad individual</p>	<p>las asignaturas en consonancia con las realidades territoriales. Soberanía alimentaria y agroecología cooperación, valores humanistas, formación y de transformación humana y social, soberana de los pueblos. Formación del ser, se incluye el elemento de la mística que conecta e interrelaciona el individuo con el entorno, la historia bajo expresiones máximas de la espiritualidad como motor del caminar en la construcción de nuevas formas de mujer y hombre que alimenta el desarrollo de la emancipación. - Huerta y vivero, Laboratorio Artesanal y Casa de semillas “Bioinsumos, Policultivos y Cría agroecológica de especies menores.</p>	<p>Construcción de Unidades productivas, la Metodología Campesino a Campesino y el intercambio de saberes. salidas pedagógicas a zonas que enriquecen el conocimiento.</p>
<p>Escuela de cultura campesina para la defensa del territorio, el agua y las semillas</p>	<p>- Enmarcada en la lucha frente a la extracción de madera, producción de hidrocarburos, uso intensivo de las fuentes</p>	<p>- 10 módulos enfocados en cuatro categorías principales (herramientas y prácticas</p>	<p>- Alternancia por medio de 88 horas teórico-prácticas en donde la presencialidad era un factor importante y alrededor</p>

criollas del Catatumbo	<p>hídricas y cultivo de palma de aceite sin embargo, el impacto que generó el conflicto armado en la zona ha dejado en evidencia la fuerte resiliencia de las comunidades del Catatumbo en relación al apoyo de los procesos de paz y la permanencia en el territorio que les es propio.</p> <p>- Aportar a la defensa de los territorios de las comunidades y la soberanía alimentaria no solo en el Catatumbo sino en los dos Santanderes, por medio del refuerzo de la agrobiodiversidad de los sistemas productivos utilizados por los pobladores, además busca la recuperación de las semillas nativas de estas comunidades que logren aumentar la calidad y naturaleza de los alimentos cultivados, también ayudar a fortalecer el tejido social, la defensa del territorio y la identidad campesina.</p>	<p>agroecológicas, formación política, investigación social y compromiso social) en donde se integraron las principales problemáticas.</p> <p>- Por medio de estos módulos la escuela logró integrar conocimientos, conceptos, prácticas y metodologías propias del territorio y las necesidades latentes del mismo.</p>	<p>de 70 horas en trabajo de campo para la conexión y mayor comprensión de conocimientos e investigación.</p> <ul style="list-style-type: none"> - estrategia metodológica la Investigación Acción Participativa o IAP. - Aprender haciendo. - herramienta de análisis de los medios de vida, la cual hace posible conocer y comprender el potencial y carencias de una familia a nivel personal y comunitarios. - La investigación local como condición para generar cambios estratégicos en la vida política y los medios de vida de las comunidades
Escuela Manuel Quintin Lame	<p>- La Escuela nace como un aporte a las comunidades y organizaciones sociales del sur del Tolima frente a la construcción de paz en Colombia</p> <p>-Su quehacer también permite que las personas de ciudad o aquellos que no</p>	<p>-Ciclo de formación de líderes y representantes de diversas organizaciones del sur del Tolima</p> <p>-El aprender haciendo a partir de las problemáticas del territorio</p> <p>-La constante creación de</p>	<p>-Tienen criterios básicos que le permitieron a la escuela dar inicio y continuidad a su propuesta educativa, como la modalidad de aprender haciendo, el desarrollo e investigación por parte de los estudiantes y replicar lo aprendido en esta escuela entre</p>

	<p>pertenecen a la zona sean conscientes de cómo se vive la violencia en estos territorios</p> <p>-La concepción de la naturaleza hace parte de sus fundamentos para la enseñanza y tiene raíces desde la cosmovisión indígena</p>	<p>investigaciones por parte de los escuelantes</p> <p>-La unión de la escuela con universidades para ampliar la visión que se tiene de la educación</p> <p>- Promueve las nuevas propuestas de sus escuelantes con el fin de reforzar el sentido de pertenencia de las personas en el territorio</p>	<p>sus conocidos para promover el territorio y la transformación de este</p> <p>-Manejan 5 temas principales de formación como lo son: territorio, conflictos territoriales, ordenamiento y manejo del territorio, agroecología y cambio climático</p>
<p>Escuela Granja Agroecológica SOS Tolima</p>	<p>- Que la persona dentro de su identidad se reconozca como campesino, indígena o afrocolombiano, valores tales como la equidad, justicia y responsabilidad, y el compromiso formativo para poder llevar a cabo el proceso de aprendizaje en la escuela</p> <p>- Se fundamenta en 3 de los 7 principios de la agroecología según la clasificación de Greenpeace,</p> <p>- Principio de la rentabilidad económica o producción inteligente</p> <p>- Principio de la igualdad social</p> <p>-Principio de protección de los recursos naturales</p> <p>- Otros de sus principios, pero no los fundamentales: soberanía alimentaria, protección ecológica contra las plagas,</p>	<p>- Proceso de enseñanza con una duración entre 12 y 18 meses regresen a sus comunidades y territorios para convertirse en promotores en agroecología.</p> <p>- Creación de una Granja Agroecológica productiva y demostrativa.</p> <p>- Fundamentada en algunos principios de la agroecología.</p> <p>- Concepción de la producción alternativa.</p>	<p>- Enfoque de desarrollo humano y rural.</p> <p>- Metodología la escuela crea 3 campos de criterios de sustentabilidad: el primero es el ecológico y agrícola, en segundo lugar, está el campo social y por último el campo económico.</p> <p>- Criterios metodológicos de la escuela se basan en que los jóvenes asuman la responsabilidad de las actividades de campo, en cuanto a la producción y la evaluación de estas por medio del desarrollo de las áreas temáticas tanto teóricas como prácticas.</p>

	suelos sanos y sistemas alimentarios resilientes.		
Escuela itinerante Afronortecaucana	<ul style="list-style-type: none"> - Formación y construcción colectiva, que pretende que las comunidades valoren los conocimientos culturales propios, adapten nuevos conocimientos, promuevan el diálogo de saberes, integren el contexto social, político, económico, cultural y ambiental con el proceso educativo y las necesidades e intereses propios de las organizaciones e individuos. - Además de su énfasis investigativo. Integra enfoque diferencial, generacional y de género, se desarrolla de manera itinerante en distintos territorios involucrando las comunidades locales a los aprendizajes de la misma. 	<ul style="list-style-type: none"> - Articula temas políticos, ambientales y las problemáticas rurales que representan mayor riesgo a las comunidades afro en la actualidad y promueve iniciativas de producción familiar basadas en la producción alternativa como la agroecología. Asimismo, pretende afianzar los conocimientos, tradiciones y el arraigo territorial de las comunidades afronortecaucanas - Centra su énfasis en cuatro aspectos: <ol style="list-style-type: none"> 1. La agroecología como enfoque de producción alternativa. 2. La gestión política del territorio. 3. La réplica y el efecto demostrativo. 4. La investigación local 	<ul style="list-style-type: none"> - Investigación, Acción, Participación - IAP, toma como eje central la investigación local y la resolución de problemas a partir de los conocimientos adquiridos en el proceso formativo y del diálogo con los sabios locales. Involucra también como enfoques metodológicos y de trabajo, el pensamiento sistémico en tanto que exige la comprensión e integración de lo físico, biótico y social en sus subsistemas específicos y toma el concepto central de que el territorio es una construcción social. dos estrategias fundamentales: la réplica y los proyectos investigativos.
Escuelas de Campo y Centro de Formación Familiar por Alternancia	<ul style="list-style-type: none"> - La conformación de grupos organizados resultan ser clave en la generación de confianza, fortalecer el sentido de pertenencia e identidad. (p. 115). Lo central de estas experiencias es el uso del diálogo de saberes 	<ul style="list-style-type: none"> - Agroecología: (enfermedades presentes y tratamiento, Recuperación del suelo: cobertura y manejo de sombra, Elaboración de biol y compost, Cosecha de agua). 	<ul style="list-style-type: none"> - Basadas en el diálogo de saberes, las clasifica así: <ul style="list-style-type: none"> - Parcelas demostrativas: Experimentación y comparación. Se organizan grupos pequeños de trabajo. Los participantes participan de

	<p>porque esto posibilita el encuentro y la construcción del conocimiento. La utilización de metodologías prácticas, que permitan mejorar la producción en el campo.</p> <p>- La agroecología la cual vincula procesos que procuran la recuperación del conocimiento tradicional, sumado al trabajo con redes sociales y económicas comunitarias, acceso a los mercados y el manejo integrado de agricultura, ganadería y silvicultura, llegando a influir en la seguridad alimentaria de los pueblos, estabilidad biológica, conservación de los recursos, y equidad social.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Liderazgo: participación, Equidad de género, Modelos asociativos, Toma de decisiones, Ética y ciudadanía. - Comercio de los productos agropecuarios: Nichos de mercado, Registros de ingresos y egresos, Estrategias de venta y participación en ferias agrícolas. - Otros: informática, primeros auxilios. - Formación curricular: (lenguaje, matemáticas, etc.). - Formación laboral (panadería, sastrería, etc.). 	<p>jornadas en las fincas para ejecutar diversas labores. Los monitores ejemplifican los pasos a ejecutar y argumentan la función de cada trabajo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exposiciones temáticas concretas: Los participantes son motivados a plantear problemáticas que se resuelven con apoyo del equipo ECA o CEFFA. - Visitas especializadas a centros de acopio, empresas agrícolas, etc. Visitas de uno o dos días. - Participación en ferias y eventos de exhibición: Se propone como un reto a los participantes. Los monitores asesoran y acompaña a los participantes de ECA y CEFFA en las etapas previas y durante el evento. - Socio drama, dinámicas grupales, artes:
FUNDAEC y SAT	<ul style="list-style-type: none"> - Encontrar estrategias para un desarrollo rural autóctono. - Considera a las poblaciones como recursos potenciales, no como problemas. - Liberar el potencial humano por medio de una educación apropiada que reconoce y exalta la nobleza de la persona humana. 	<p>-El SAT comprende tres niveles, de dos años de duración cada uno: Impulsor, Práctico y Bachiller en Bienestar Rural.</p> <ul style="list-style-type: none"> - contenidos curriculares se encuentran organizados en 70 textos que cubren en vez de las materias específicas que se estudian en el bachillerato, cinco 	<ul style="list-style-type: none"> - El SAT es un programa de educación formal pero desescolarizado que surgió de los esfuerzos iniciados en 1974 por FUNDAEC, para contribuir con el progreso de las regiones rurales. - Se integran constantemente la teoría con la práctica.

	<ul style="list-style-type: none"> - Propender por un desarrollo que no se conciba como “modernización”. - Comprometerse en la búsqueda del conocimiento pertinente. - Entender el rol de la ciencia en el desarrollo, para hacer buen uso de ella. - Reconocer la necesidad de estructuras propias de la región que la conecten con las estructuras externas equivalentes. 	<p>áreas de capacidades fundamentales: capacidades matemáticas, científicas, de lenguaje y comunicación, tecnológicas y de servicio a la comunidad.</p> <p>- Universidad para el Desarrollo Integral (UDI) definida como un espacio social en el cual los habitantes de una región dada aprenden a trazar los caminos de su propio desarrollo.</p>	<p>- Creación del Centro y del programa de Licenciatura en Educación Rural (Se basan en la investigación acción, en la construcción de proyectos productivos y en el desarrollo de las capacidades de servicio. Crear un ambiente propicio para la búsqueda y generación de conocimientos en torno al bienestar integral de las comunidades)</p>
--	---	--	--

UNIVERSITARIAS

Experiencia	Principios o fundamentos	Propuestas curriculares	Estrategias metodológicas
Proyecto Utopía - Universidad de la Salle	<ul style="list-style-type: none"> - Tiene por objetivo convertir a los jóvenes bachilleres de algunas de las zonas rurales que han sido afectadas por la violencia y el conflicto interno del país, en profesionales y líderes capaces de buscar y lograr una transformación política y social. - El proyecto Utopía cuenta con 7 pilares: Soñamos, creemos sabemos, confiamos, participamos, contribuimos y aportamos. -Uno de sus principales objetivos es formar seres humanos que reconozcan su historia y tengan un sentido de 	<ul style="list-style-type: none"> - Pregrado cuenta con 12 cuatrimestres en los que los estudiantes aprenderán los conocimientos necesarios bajo las 5 áreas de formación: Fundamentación, formación profesional, formación electiva (lúdicas, culturales y artísticas / énfasis), formación lasallista y formación investigativa para el emprendimiento. - Currículo propio del programa de ingeniería agronómica este se divide en tres ejes principales: prácticas y 	<ul style="list-style-type: none"> - Enfocada en jóvenes de zonas rurales que una vez finalizan sus estudios retornen a sus territorios y zonas de origen, para fortalecer y optimizar la calidad de vida de las comunidades y las actividades agrícolas de estas, todo esto desde una visión del posconflicto y la paz. - Seminario de investigación y las etapas para la formulación y consolidación de un proyecto productivo en la zona de origen. - el proyecto Utopía se fundamenta en el enfoque pedagógico y sus 4 fundamentos: Antropológico,

	<p>pertenencia, esto con el fin de que reconozcan las necesidades de los lugares donde habitan sus territorios.</p> <p>- Ciudadanos que comprendan claramente los procesos democráticos pues es allí donde se inicia la construcción de una sociedad justa y en paz.</p>	<p>problemas, investigación y fundamentación en ciencias y áreas del conocimiento.</p>	<p>centrado en la persona, Sociológico, construcción de comunidades justas, Epistemológico, producción de conocimiento comunitario y Pedagógico, “aprender haciendo, enseñar demostrando”.</p>
<p>Universidad Campesina Asopricor - Uniminuto, Colombia y Algoma, Canadá</p>	<p>- Se fundamenta en el reconocimiento de los saberes ancestrales campesinos. También se busca el diálogo entre los saberes campesinos y los saberes académicos. A partir de los que se ha concebido epistemológicamente como pedagogía de los saberes campesinos, descrita por Núñez (2004), como una apuesta a la reafirmación cultural de la referente cosmovisión propia de estos grupos sociales. De esta forma es muy importante el fomento de las relaciones intergeneracionales.</p>	<p>- Construcción participativa de la propuesta curricular. Las asignaturas están pensadas para formar un técnico profesional que apoye la organización social, la economía comunitaria campesina; se incluyen asignaturas relacionadas con la formación en valores, en capacidades organizativas, capacidades de vinculación con las comunidades y capacidades de investigación social. El reconocimiento y lectura de su propia realidad es muy importante en esta propuesta curricular.</p>	<p>- El programa no ha comenzado a funcionar todavía, pero se vislumbra que se utilizarán metodologías basadas en el diálogo de saberes, en metodologías de trabajo intergeneracional apoyadas en la tradición oral y en el reconocimiento de los saberes campesinos. Una metodología central son los talleres intergeneracionales, donde se aprende haciendo.</p>
<p>Licenciatura en la Madre Tierra de la Universidad de Antioquia</p>	<p>- Retoma a la tierra como eje principal de la existencia del ser humano en el mundo,</p>	<p>- La Etnomatemática “es entender la relación, la conversación que</p>	<p>- Diálogo intercultural que se realiza en los encuentros formativos regionales, durante un</p>

	<p>en donde busca la comprensión del sujeto a partir de su conexión, conocimiento y respeto con la madre tierra.</p> <p>Pilares:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) el silencio 2) escuchar 3) observar 4) tejer. <p>Construcción de hombres y mujeres que comprendan la humanidad, teniendo en cuenta un círculo de vida: El antes y el hoy.</p>	<p>se da entre la tierra y el sol, entre la tierra y la luna, entre la tierra y las estrellas, entre la tierra y los demás astros.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ciencia del lenguaje la cual “el lenguaje es también pensar sobre la memoria de los pueblos pues en cada sonido está la vida y el origen de una palabra” - Plan de vida y proyección comunitaria - Cuidado de la salud infancia, la Aduldez, de la salud familia, madre tierra y comunidad. <p>Se respeta el uso de la lengua de origen.</p>	<p>periodo de tiempo de 15 días en la sede central de la Universidad, para que los y las estudiantes de las distintas regiones puedan intercambiar saberes y prácticas</p> <p>Encuentros zonales que se organiza de acuerdo con la cercanía y afinidad territorial y cultural.</p> <p>En cada zona territorial se designa una sede para trabajar que puede ser la de una institución municipal o en una sede dentro de una comunidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Encuentros formativos: locales, para profundizar en las particularidades de los contextos y avanzar propuestas de solución a problemáticas de las comunidades.
--	--	---	--

INTERNACIONALES

Experiencia	Principios o fundamentos	Propuestas curriculares	Estrategias metodológicas
Educación del campo Brasil	<ul style="list-style-type: none"> - Lucha epistémica por el concepto de educación del campo. Reconocimiento de los saberes de los campesinos y de los educadores. Vincular los procesos sociales vividos, en un sentido de transformación social. Los campesinos como sujetos de cultura. Formación integral, 	<ul style="list-style-type: none"> - Es una propuesta de currículo integrado e interdisciplinario, Núcleo Básico Núcleo de estudios específicos, Núcleo de actividades integradoras. Complejos de estudio, conjunto de múltiples relaciones que seleccionamos, son elecciones de 	<ul style="list-style-type: none"> - Alternancia, entre tiempo escolar, que ocurre en la universidad y tiempo en la comunidad, la construcción de los complejos de estudio, o de enseñanza, como lo plantea Pistrak, son una metodología que está en desarrollo

	<p>arraigo al campo. el trabajo se considera como el principio general, tanto el trabajo productivo, como el de servicios en espacios colectivos</p>	<p>aspectos de una realidad integrada</p>	
<p>Universidad de la Tierra Oaxaca</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Nueva preocupación en el estado de Oaxaca a partir de que los jóvenes que estudiaron en escuelas formales no contaban con una posibilidad o alternativa para continuar con sus estudios. - Coalición de organizaciones indígenas y no indígenas para el crecimiento intelectual y teórico sin dejar de lado sus creencias y saberes. - Las cuestiones ambientales y ecológicas no deben separarse de las cuestiones sociales y políticas y así tomar estas participaciones y experiencias como el marco teórico que inspiró Unitierra. 	<ul style="list-style-type: none"> - Nueva propuesta para la educación acorde y adaptada a los lineamientos necesarios en una comunidad. - El aprendizaje los programas y talleres están dirigidos para estudiantes, profesores e investigadores nacionales o internacionales que estén interesados en alguno de los 5 métodos de aprendizaje (mundo, transformar la realidad, uno mismo, con otros, control). - Ofrecer espacios libres y diversos en los cuales los jóvenes tengan acceso al aprendizaje que quieran y que cumpla sus expectativas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Su metodología está enmarcada en la autonomía, en que cada estudiante define y tiene control sobre sus estudios, cómo estudiarlo y en cuanto tiempo lo estudiará. - Le apuesta a una educación donde se potencializan las capacidades para la toma de decisiones. - Los alumnos que llegan a la Universidad de la Tierra expresan frente a los fundadores lo que realmente quieren aprender, a partir de esta información es que son guiados en su educación. - La universidad ayuda a encontrar un lugar dónde realizar un prácticum, donde pueden observar y trabajar con alguien que ya está haciendo lo que el alumno quiere aprender - No existen maestros, ni notas, ni programas fijos, el proceso y los resultados del aprendizaje vienen del esfuerzo del alumno. - Después de uno o dos años de aprendizaje,

			Unitierra le entrega un diploma.
Fuente: Elaboración propia			

3 Capítulo 3: Diseño

Las auxiliares de investigación retoman a Elssy Bonilla y Penélope Rodríguez en su libro *Más allá del dilema de los métodos* como autoras metodológicas, también, se reanudan elementos de la epistemología del sur los cuales le darán mayor soporte teórico al análisis y desarrollo de las funciones, lo anterior como ejercicio autónomo de las estudiantes.

Teniendo en cuenta lo anterior, se presenta el método cualitativo como “Un proceso de entradas múltiples que se retroalimentan con la experiencia y el conocimiento que se va adquiriendo de la situación” (Bonilla y Rodríguez, 2005, p. 126), brindando una definición acertada para el proceso, complementando lo anterior desde el semillero que aplica el aprender a investigar investigando, uniendo esto con la construcción de un estado del arte que permita identificar estas experiencias y retomar sus aportes y enseñanzas para la creación del currículo. Para llevar a cabo el proceso investigación cualitativa es importante tener en cuenta, la formación académica del investigador es la garantía de la seriedad del proceso y sus resultados, el proceso de investigación debe ser exploratorio y realizar un análisis que permita identificar las partes esenciales del proceso.

Es de resaltar que, la investigación cualitativa busca realizar un acercamiento global hacia los diferentes sucesos sociales con el propósito de estudiarlos, describirlos y comprenderlos con base en los conocimientos de quienes están involucrados en estos (Bonilla y Rodríguez, 2005). En otras palabras, se estudia la realidad social y los individuos inmersos en esta, desde las etapas del proceso descritas a continuación:

1. Definición de la situación a investigar:

- a. Exploración de la situación: Realizar la delimitación de las dimensiones de la realidad que deben ser conocidas para la investigación para demarcar los ejes y detectar los parámetros de esta.
- b. Problema de investigación: Formulación clara del problema que permita la delimitación del campo de indagación, las preguntas de investigación que requieren una aproximación cualitativa van encaminadas entre otras cosas a la identificación de procesos que dan lugar a eventos y acciones en un contexto estudiando y entender la relación que existe entre una escena particular y su ambiente social.
- c. Diseño: No configura un marco fijo y predeterminado, sino que es un marco o punto de referencia que indica cómo se debe dar el proceso desde lo que se va a explorar, cómo se debe proceder, las técnicas a utilizar y el análisis.
- d. Preparación de la muestra: Se estructura a lo largo de las diferentes etapas del proceso, está conformada por grupos o personas más representativos de la comunidad con el fin de proveer la mayor cantidad de información.
 - i. Muestreo intencional: Muestra inicial de personas que poseen un conocimiento amplio o que hayan vivido la experiencia a investigar.
 - ii. Muestreo teórico: Explorar en detalle la información y categorías seleccionadas de la muestra anterior.

2. Trabajo de campo:

- a. Recolección y organización: Recolectar la información debe hacerse a partir de un patrón a seguir ya estipulado en la etapa anterior de diseño, esta información debe de pasar té aspectos objetivos y subjetivos de la población, en la recolección el investigador debe pasar de recolectar información obvia a pasar a datos más específicos, haciendo uso de diferentes técnicas para recolectar esta

información. Para la organización es necesario que se haga en el mismo momento que se recolecta, esto con el fin de:

- Realizar un monitoreo constante de los avances y evitar que se obtenga información de manera reiterativa.
- Reconocer el camino que está tomando el muestreo.
- Lograr identificar nuevos aspectos que de no estar organizados pasarían desapercibidos.
- Darles seguimiento a las categorías previas y si los datos obtenidos son acordes con estas.

El proceso de ser focalizado constantemente, para lograr esto es necesario:

- Delimitar qué asuntos se desea tratar y profundizar.
- Desarrollar preguntas analíticas.
- Plantear sesiones que sean adecuadas.
- Revisar de manera constante los datos recolectados.
- Confrontar y validar las ideas, tanto con la población como informantes claves del proceso.
- Realizar en diferentes ocasiones escritos tentativos de la información obtenida.

3. La identificación de patrones culturales:

- a. Análisis e interpretación: Es un producto del análisis de recolección de información desde la documentación de técnicas de recolección como entrevistas e información de archivos y materiales escritos.
- b. Conceptualización inductiva: Descripción e identificación de los sistemas sociales y culturales, desde la inducción analítica para formular generalidades aplicables a posibles situaciones similares.

Desde las etapas del proceso descritas anteriormente, se busca identificar los procesos y lineamientos de educación rural superior que han dado lugar a la migración y elección de diferentes opciones académicas por parte de las comunidades del DRTT, de igual manera, delimitar las dimensiones de la realidad a la educación rural superior desde las experiencias y políticas que han existido en Colombia y en el DRTT, desde el análisis documental y la recolección de información desde la perspectiva de los actores y las comunidades de este territorio. Por ende, se opta entonces por aplicar algunos instrumentos para la recolección de información como las denominan las autoras, como lo son:

1. Las entrevistas estructuradas con una guía: Es la interacción en la cual es posible explorar diferentes realidades y percepciones desde los actores, “el investigador ha definido previamente un conjunto de tópicos que deben ser abordarse con los entrevistados” (Bonilla y Rodríguez, 2005, p.162).
2. Los grupos focales (entrevistas grupales): “constituyen entonces un espacio público ideal para comprender las actitudes, las creencias, el saber cultural y las percepciones de una comunidad” (Bonilla y Rodríguez, 2005, p.191), es un debate abierto y accesible a todos los participantes, en el que se trata un tema de preocupación común.

Generando la formulación de las preguntas que se consideran pertinentes para la obtención y recolección de la información, dado que permiten la dinámica conversacional, teniendo presentes algunas preguntas formales que servirán de orientación, pero a la vez contando con la oportunidad de indagar por aspectos específicos o claves que se pueden ir presentando a lo largo del ejercicio ya sea a nivel individual o colectivo. Teniendo en cuenta lo anterior la población sujeta de la investigación serán los habitantes del DRTT divididos por líderes usuarios, líderes no usuarios y jóvenes de la región lo cual se determinará a partir de la técnica bola de nieve.

4 Capítulo 4: Recolección y organización de la información

Como lo menciona Bonilla y Rodríguez (2005) “la pertinencia y sensibilidad del dato cualitativo para capturar las propiedades no cuantificables de un problema social depende del montaje y la preparación cuidadosa, detallada y organizada del trabajo de campo” (p.82), por ello a continuación se organizan y presentan los datos obtenidos.

4.1 Recolección de los datos

Para la presente investigación, la recolección de los datos cualitativos se realizó por etapas, cada una de ellas con una técnica y/o instrumento que busca identificar y determinar aquellos parámetros y comportamientos de la situación a analizar. De acuerdo con lo anterior, las auxiliares de investigación realizan una programación que responde a los cinco momentos planteados, los cuales se encuentran detallados en la tabla 1, planeación de actividades.

Tabla1. Planeación de actividades

ETAPAS	TÉCNICA/INSTRUMENTOS	DESCRIPCIÓN
Acercamiento al contexto	Salida de campo / fotografías y registro escrito	Se realiza una salida de campo con el fin de obtener la mayor información posible del territorio y sus actores, escuchando de primera mano las opiniones tanto de la población, entes gubernamentales, líderes y lideresas de la comunidad y docentes activos del territorio.
Identificación de los actores	Entrevista cerrada	Con los datos obtenidos de la salida de campo se realiza un listado de líderes usuarios, no usuarios y jóvenes del territorio con quienes se pretende obtener información más certera de la situación frente a la educación formal y para el trabajo en el territorio.
Actividad 1	Grupo focal	Se llevó a cabo un grupo focal integrado por 12 jóvenes que nacieron y tuvieron su educación básica en el territorio, algunos continúan habitando en él y otros se encuentran en diversas partes del país realizando diversas actividades. El grupo focal debido a la actual pandemia del Covid-19 fue realizada vía Meet y reforzada con herramientas tecnológicas como lo es el Jamboard (tablero virtual)

Actividad 2	Intercambio de experiencias interdisciplinarias / registro escrito	Se realiza un encuentro con el grupo SUE conformado por 6 disciplinas del conocimiento, dos estudiantes activos en el territorio, el líder de usuarios del DRTT y un docente del colegio Juan XXIII ubicado en Natagaima con el fin de realizar un intercambio de experiencias frente a lo obtenido en las actividades pasadas, así como también sus nociones del territorio y de educación.
-------------	--	--

4.1.1 Salida de campo

Definida como “un proceso con un carácter innovador en la enseñanza y aprendizaje de saberes escolares de las ciencias sociales, ya que permite el diálogo entre saberes propios (...) y aquellos que son objeto de exploración producto de la participación del trabajo de campo” (Álvarez, Vásquez y Rodríguez, 2016, p. 62), además la salida de campo busca consolidar los logros conceptuales, actitudinales y procedimentales que contribuyan en la formación y el diálogo con los conocimientos propios de las ciencias sociales, según Moreno y Cely, 2013 es uno de los puentes movilizadores de pensamiento y acción para los actores en la salida de campo, a partir del intercambio de ideas, conocimientos, expectativas, experiencias alrededor del espacio geográfico a explorar. La salida de campo por parte de todo el equipo interdisciplinar del proyecto SUE representó la gran recolección de información tanto a nivel personal como académico, el recorrido se realizó al Distrito de Riego el Triángulo del Tolima, visitando los municipios de Natagaima y Coyaima.

Durante dos días el recorrido permitió el acercamiento al territorio y comunidades, ya que se logró conversar con los líderes y organizaciones de territorio como lo fue el señor Orlando, líder de la asociación de usuarios del DRTT, el cual hizo un recuento histórico del distrito desde el inicio de su construcción hasta la etapa en la que quedó suspendido, resaltando la presencia e importancia de las comunidades indígenas en esta zona y las problemáticas que sirvieron de base para la construcción del mismo, teniendo en cuenta los cultivos que son aptos

y no aptos para el territorio, además el señor Orlando Pamo explicó cómo se logró la vida jurídica de este proyecto y la asociación de usuarios del mismo, este encuentro se evidencia en el anexo 10.1.1, posterior a este, se hace una reunión con el señor Alberto Chaguala, conecedor de plantas medicinales y ancestrales, el cual hace un recorrido por las diferentes plantas medicinales explicando la función de cada una, asimismo, explica la importancia de la EPS para los indígenas, que ya está constituida y que es de gratis acceso para este grupo, resaltando que este lugar sagrado en donde se encuentran las plantas medicinales le sirve de abastecimiento a la EPS, permitiendo reconocer la importancia y necesidad de recuperar y transmitir los saberes locales y ancestrales en estas comunidades, este acercamiento se expresa en el anexo 10.1.2.

Por otro parte, se realizó una reunión con la señora Claudina Loaiza demostrado en el anexo 10.1.3, responsable de un proceso de recuperación de saberes ancestrales a través del maíz y del consumo de chicha por medio de su propia huerta en donde cultiva diferentes tipos de maíz a partir de los saberes y rituales ancestrales de este alimento, dándole la oportunidad a otras mujeres de ser parte del proceso de recuperación y expresión de estos saberes. De igual manera, el encuentro en la Institución Educativa Técnica Agroindustrial Juan XXIII permitió reconocer el punto de vista desde los profesores acerca de la formación académica que los jóvenes del territorio ven como proyecto de vida y las principales líneas de formación que estos escogen para darle continuidad a sus procesos educativos, así como desde su perspectiva la necesidad de tener programas de educación que sean acordes con los saberes y la identidad cultural de estos jóvenes y del territorio, el encuentro con los docentes permitió reconocer las necesidades de los jóvenes del territorio desde sus profesores y desde ellos mismos, expresado en el anexo 10.1.4. Por último, el acercamiento al Grupo Semillas, evidenciado en el anexo 10.1.5, permitió reconocer la gran cantidad de información recolectada sobre la educación rural, a nivel local, nacional y latinoamericano, tanto así que es una fuente vital en la

construcción del estado del arte, este acercamiento evidencio la importancia de realizar investigación desde el territorio para el territorio en donde las características son similares y el conocimiento es de enriquecimiento colectivo.

4.1.2 Entrevista

Las auxiliares e investigación aportan a la realización de entrevistas individuales semiestructuradas, en concordancia con lo planteado por las autoras del proceso metodológico aplicado, con todo el equipo interdisciplinario del proyecto SUE, el desarrollo y estructuración de las mismas se explicará a continuación.

La estructura de la entrevista fue construida por todo el equipo interdisciplinario de trabajo, por ende, se debían realizar revisiones generales para leían las preguntas y conocer la opinión de los docentes y estudiantes con el fin de realizar un producto que permitiese obtener la mayor información posible; esta estructura cuenta a grandes rasgos con tres (3) divisiones, en la primera se busca reconocer el contexto de la persona, en segunda instancia las expectativas que se tenían frente al proyecto SUE y por último, reconocimiento de las necesidades en la región del Distrito de Riego el Triángulo del Tolima (DRTT), sin embargo esto es solo a nivel general, ya que se crearon tres formatos de entrevista para diferentes poblaciones:

- Líderes usuarios: Se refiere aquellas personas que pertenecen al territorio y participan activamente en él, un gran ejemplo de esto es Martha Castañeda una de las entrevistadas quien nació en Natagaima y actualmente ejerce como lideresa desde su labor como docente en el colegio Juan XXIII ubicado en Natagaima. En esta ocasión se buscó realizar un formato de entrevista que permitiese a partir de las narraciones experienciales evidenciar ideas sobre el manejo del territorio, desde su historia hasta como es el diario vivir de las personas, que procesos se llevan a cabo y cuáles eran los más efectivos y como la educación hacia parte de estos, indagando sobre los planes de estudios que habían pasado por el territorio y su funcionalidad, además de su interés por

la participación que quisieran tener en este nuevo proyecto, evidenciado en el anexo 10.2.1.1.

- Líderes no usuarios: Son aquellas personas que participan activamente en el territorio, pero no pertenecen a este, un ejemplo de esta categoría es el profesor Arlex Angarita, quien es docente de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, pero tiene una participación constante en los procesos llevados por las personas del territorio. Para esta categoría se busca indagar sobre sus opiniones desde su experiencia tanto en el interior como en el exterior del territorio, las fortalezas y debilidades que encontraban en el tema educativo y sus recomendaciones profesionales, relacionado en el anexo 10.2.1.2.
- Jóvenes: Son personas entre los 16 y 34 años de edad, que son pertenecientes al territorio y que son o fueron parte de alguna institución educativa del Triángulo del Tolima y quienes a través de la entrevista se busca conocer sus expectativas frente al proyecto y sus visiones más frescas frente a una educación de calidad y que les permitiese quedarse en su territorio, reflejado en el anexo 10.2.1.3.

La aplicación de estas entrevistas inició con una base de datos alimentada por todos los contactos obtenidos en la visita de campo y algunos otros otorgados por el docente Álvaro Acevedo, después de esto al inicio se hizo de manera individual una prueba piloto de tres entrevistas realizadas por dos estudiantes y un docente, es decir una por persona, lo que permitió que al comentarse en las reuniones virtuales se hicieran arreglos tanto del formato de entrevista como la asignación de quien haría cada entrevista; ya que se evidenció que los jóvenes se sienten más cómodos con personas de su misma edad, es por esto que en el momento de la división de personas para qué se realizarán las entrevistas se decidió que los cinco (5) docentes a cargo realizarán cada uno dos (2) entrevistas a los denominados líderes usuarios y líderes no usuarios mientras que los siete (7) estudiantes de cada universidad

realizaron las entrevistas a jóvenes permitiendo así que también se realizará dos (2) por persona.

Una vez finalizada la división de las entrevistas entre todos los participantes del proyecto, se llevaron a cabo en dos momentos:

- **Presentación:** A partir del primer contacto con la persona a entrevistar, haciendo una breve presentación de quién es el equipo y el proyecto que se está desarrollando en la región del Distrito de Riego el Triángulo del Tolima, una vez realizado esta introducción y la aceptación de la persona para participar de las entrevistas, se programa una fecha y hora oportuna para la entrevista.
- **Entrevista:** En este segundo momento se le agradece a la persona por su participación y se procede a leer el consentimiento informado de la entrevista y el permiso para grabar la llamada, una vez autorizado este, se profundiza en la contextualización del proyecto de la llamada anterior y se comenta el propósito detallado de la misma, esté enfocado en que la población para las auxiliares de investigación son los jóvenes de la región que tienen algún contacto o influencia dentro del territorio, teniendo como fin reconocer las necesidades que ellos como pobladores activos de la región han podido identificar en el territorio que son las causas principales por las que jóvenes como ellos deben buscar alternativas externas para la continuidad de sus estudios; para dar inicio a la entrevista, el formato de jóvenes está conformado por dieciocho (18) preguntas enfocadas en tres (3) pilares:
 - a. Expectativa personal del proyecto de vida y relación con las necesidades de la región del DRTT.
 - b. Reconocimiento de las tendencias, apuestas y necesidades productivas de la región del DRTT.

- c. Reconocimiento de la oferta de educación disponible, accesible y su perspectiva para ingresar.

4.1.3 Grupo focal

El grupo focal nace a partir del análisis de las entrevistas con el fin de obtener respuestas desde la voz de los actores jóvenes de la población, este instrumento es definida según Elssy Bonilla y Penélope Rodríguez como:

Un espacio público ideal para comprender las actitudes, las creencias, el saber cultural y las percepciones de una comunidad, en relación con algún aspecto particular del problema que se investiga. A partir de una discusión con un grupo de seis a doce personas, quienes son guiadas por un entrevistador para exponer sus conocimientos y opiniones sobre temas considerados importantes para el estudio. (2005, p. 191)

En esta ocasión la población fue conformada por 12 jóvenes, quienes son miembros activos tanto del grupo Pijao de la Universidad Nacional de Colombia como del DRTT, con edades entre los 19 y 26 años. Para la realización del grupo focal, inicialmente se realizó una planeación como se puede evidenciar en el anexo 10.3.1, identificando las preguntas que orientarán el proceso, así como actividades para hacer más amena la conversación y la planeación de herramientas a utilizar que en este caso fueron la plataforma Meet y el programa Jamboard. Asimismo, el grupo focal tuvo como objetivo reconocer los saberes de los jóvenes del territorio DRTT frente a la educación formal y no formal que allí se imparte con el fin de hacer un análisis crítico frente a estas experiencias.

4.2 Categorías y subcategorías deductivas

Producto de la pregunta de investigación dada por las auxiliares de investigación, la aproximación teórica - conceptual, el problema de investigación y la etapa de acercamiento al contexto, surgen las unidades de análisis, categorías deductivas, que a su vez se descomponen en unidades más simples las cuales se han denominado como subcategorías deductivas.

Tabla 2. Categorías deductivas

CATEGORÍAS DEDUCTIVAS	SUB CATEGORÍAS DEDUCTIVAS
Educación rural	Reconocimiento de saberes
	DRTT como espacio de desarrollo
Abandono del territorio	Experiencias de la realidad vivida

Es de mencionar que, a partir de las categorías deductivas referenciadas, se diseñan los instrumentos para la recolección de información, tales como entrevistas, y grupos focales. Sin embargo, es importante recalcar que la revisión documental es propuesta por parte del proyecto SUE para el cumplimiento óptimo de la creación del estado del arte como fin de las funciones de las auxiliares de investigación.

4.3 Organización de la información

Durante el proceso de recolección de datos el proyecto SUE se fue organizando la información obtenida, monitoreando permanentemente los datos para evitar la sobrevaloración de la situación. En este sentido, el análisis constituido por el total de la información recolectada da paso a la etapa de codificación y categorización inductiva, la cual busca “reducir el volumen de datos, ordenándolos en torno a patrones de respuestas” (Bonilla y Rodríguez, 2005, p.143) que reflejaron los parámetros culturales del DRTT.

4.3.1 Categorización

Para identificar las nociones de educación rural y el abandono territorial que han construido los actores del DRTT, se elabora una serie de matrices donde se agrupan las recurrencias de los discursos dados por los habitantes en categorías y subcategorías inductivas. Como resultado de lo anterior, a continuación, se encuentran las tablas número 3 y 4 que visualiza la organización de las respuestas brindadas por la comunidad a cada una de las unidades de análisis (educación rural y el abandono del territorio), agrupadas de acuerdo a la fuente que brinda los datos, por tal motivo, este nivel de categorización se desarrolla de manera deductiva.

Tabla3. Matriz de categorización, primera categoría deductiva (Educación rural)

CATEGORÍAS DEDUCTIVAS	SUB CATEGORÍAS DEDUCTIVAS	FUENTES		
		SALIDA DE CAMPO	ENTREVISTA	GRUPO FOCAL
Educación rural	Reconocimiento de saberes	<p>“Los saberes locales se están perdiendo” “los jóvenes ya no saben cómo sembrar plátano” “Hay jóvenes que ya solo quieren aprender sobre máquinas” “Gracias a Dios mi hijo puedo educarse en la Quintín Lame” “Todo está dirigido hacia otras cosas” “Ya no quieres sobrevivir con la papita que pueden sembrar” “Aquí se necesita una educación pertinente” “Yo estudio para volver aportar a mi territorio” “El conocimiento de las gallinas fue el que me dio de tragar todos estos años”</p>	<p>“Yo ya no estoy ahí pero la educación nunca fue buena” “Me gustaría una educación más personalizada, así como en otros países” “Si se implementa como la educación rural en Brasil, la gente aprendería más cosas” “Es importante que al implementar el currículo no solo se queden con lo que saben del territorio si no que busquen más allá como en otros países, para ver qué nuevas cosas ofrecen” “Yo fui estudiante de una de las escuelas rurales de aquí, aprendí mucho de hecho hasta conseguí trabajo en una finca gracias a lo que el mismo dueño me enseñó sobre su tierra” “Siento que muchas veces la educación iba específicamente dada para que aprendiéramos a manejar cosas de las grandes ciudades” “los docentes también deben buscar otras formas de enseñar,</p>	<p>“Es importante reconocer los saberes locales para que estos no se pierdan” “El reconocer y recuperar la importancia de ciertos conocimientos como la tierra y la cosmovisión” “Importante la historia oral.” “Uso de la Medicina Tradicional (importante para la comunidad). Cuidado de la tierra.” “Intereses de los jóvenes en el territorio. Procesos formales (certificados) que se articulen a las propuestas de los territorios que se adecuen a las formas (tradiciones, memoria, dinámicas). Lecturas del territorio (sentires, saberes). La formación como oportunidad.” “Experiencia del Brasil: Gestión territorial, Salud colectiva, licenciaturas interculturales con la cosmovisión.</p>

			<p>no se como de otros países donde también hay ruralidad, para que vean que existen más formas y no se queden solo como lo de siempre”</p> <p>“Conozco muchas experiencias sobre educación rural fuera de Colombia, creo que la más famosa es la de Brasil, no puedo decir muy bien su nombre pero sé que manejan muchos temas de agricultura en su enseñanza”</p> <p>“Como docente fui a México y claramente me intereso el tema educativo supe que tenían varias escuelas de educación rural, incluso que se parecían a la que estuvo aquí de la Quintín Lame, no supe mucho más pero me pareció interesante que cada vez más países piensen en lo rural”</p>	<p>Lengua materna. Conocimientos de la medicina indígena”</p>
	<p>DRTT como espacio de desarrollo</p>	<p>“ La tierra de Coyaima tiene tantas cosas buenas que puede aportar a Colombia”</p> <p>“No estaba todo bien pero desde que llegaron esas empresas a querer explotar las tierras dejaron a más de</p>	<p>“Hay personas que vienen y dañan hasta las vías, uno se desanima de ver la territa así de fea”</p>	<p>“Uno de los cambios que tiene mayor influencia es la formación de todo esa semilla que están en formación que son los niños, ya que ellos son los que cuidan el territorio y protege, en el hoy y el mañana”</p>

		<p>un campesino en la quiebra” “Antes este territorio era muy rico en muchas cosas pero no se tenía un buen conocimiento de la tierra así que se fue perdiendo poco a poco” “Estos suelo no son buenos para sembrar arroz y eso era lo que querían los ricos, sin embargo con las semillas de doña Claudina y el grupo semillas pudimos recuperar mucho de lo que habíamos perdido como territorio” “Aquí hay mucha necesidad, sin embargo desde que empezó la idea de una soberanía alimentaria, por lo menos ya podemos descartar el hambre” Los pelados a veces se demoran hasta una hora y media en llegar a la escuela, eso tienen que pasar por pastizales parro y quién sabe qué más cosas con tal de aprender algo”</p>	<p>“El cambio de las temporadas de lluvia debido al cambio climático y en lo productivo ligado a lo ambiental considero que, por parte de algunas personas, el alejarse de la ganadería como principal actividad económica” “El desgaste del suelo, convirtiendo algunas zonas en desérticas y la recuperación de dichos suelos con sistemas eficientes que permitan su productividad y mejoramiento a largo plazo, además del mantenimiento de las características biológicas de los suelos que aún se encuentran en buenas condiciones.”</p> <p>“Conexión de la tierra, lengua materna. Cosmovisión y aspectos políticos (colectivos).”</p> <p>“Producción limpia en el territorio. Reconocimiento de la infancia del medio ambiente como sustentable. Promover las oportunidades en el territorio”</p> <p>“Cultivos de arroz</p>
--	--	---	---

				<p>como sustento propio. (elaborados en casa). La deforestación se nota de manera impactante. Cambio de paisaje, rutas, animales. Desgaste del sistema ganadero”</p> <p>“Fortalecimiento de la justicia propia. Prevención de violencias y del abuso sexual a niños y niñas. Defensa del territorio.”</p>
--	--	--	--	---

Tabla3. Matriz de categorización, segunda categoría deductiva (Abandono del territorio)

CATEGORÍAS DEDUCTIVAS	SUB CATEGORÍAS DEDUCTIVAS	FUENTES		
		SALIDA DE CAMPO	ENTREVISTA	GRUPO FOCAL
Abandono del territorio	Experiencias de la realidad vivida	<p>“La guerra nos azotó por mucho tiempo” “Eso por aquí antes era difícil entrar, aquí donde están ustedes era tranquilo, pero por allá al entrar eso nadie se atrevía ni acercarse”</p> <p>“Después de la guerra y cuando aprendimos lo que la tierra nos dejaba sembrar fue que por fin pudimos salir a la carretera a vender nuestras cositas” “Me duele que mi hija no esté aquí, pero entiendo que es</p>	<p>“ No estoy de acuerdo con que yo no tenga oportunidades pero cuando llega un foráneo si se las dan o se las inventan todas”</p> <p>“Al ver como destruyen la tierra obviamente los jóvenes ya no se quieren quedar aquí, es como si todo lo que pasará estuviera enfocado en sacar los chinos de la tierrita” “Es importante tener un sentido de apropiación frente al territorio, que así usted salga haga como yo que se educa para</p>	<p>“Descolonizar el conocimiento. Reconocer lo que somos. Desarrollo de la identidad. Pensamiento como originarios. Liberación como pueblo. (autonomía)”</p> <p>“La educación no puede ser expulsora de nuestra gente. Tampoco retenedora”</p>

		<p>por su futuro, además ya me lo esperaba”</p>	<p>volver al territorio y aportar desde lo que usted sabe hacer” “Yo decidí formarme afuera, pues aquí y no tenía oportunidades ni de estudio ni de trabajo entonces pues la única opción que me quedó fue irme” “Me da duro dejar a mi familia pues obviamente salir uno de 16-17 años es pesado y más porque no hay un acompañamiento para eso si no le toca uno enfrentarse solo a la ciudad” “Yo mi estudio lo enfoqué hacia la historia, pues al venir de la ruralidad me parece importante que no se pierdan esas conocimientos, así que ya casi me graduó para volver a la territa y explicarles todo lo que aprendí” “En Coyaima estude en un buen lugar pero no sé cómo que no me sentía identificada con lo que veía, por eso decidí venirme para Bogotá” “Los profesores son buenos nos insistían en que debíamos seguir estudiando así</p>	
--	--	---	--	--

			<p>tuviéramos que irnos del territorio” “La mayoría de mis compañeros o ya son mamás o están en el ejército todo por querer ganar plata rápido”</p>	
--	--	--	--	--

Como lo menciona Bonilla y Rodríguez (2005), una vez se realizó la matriz de categorización deductiva y la lectura detallada de los datos organizados, se detectaron los patrones implícitos y las recurrencias en los discursos de los actores, de donde surgieron las categorías inductivas o emergentes las cuales permitieron analizar la información de manera más precisa, en este orden de ideas, se asignan los códigos a cada categoría inductiva con el fin de identificar los elementos esenciales comunes y construir un concepto que designa lo más fielmente posible su pertenencia a esa categoría (p.144).

Tabla 5. Agrupación y asignación por temas

CATEGORÍAS DEDUCTIVA	SUBCATEGORÍAS DEDUCTIVAS	AGRUPACIÓN POR TEMAS	CATEGORÍAS INDUCTIVAS	CÓDIGOS
Educación rural	Reconocimiento de saberes	Locales	Pertinencia de la enseñanza	EDU-EX
		Nacionales		
		Internacionales		
	DRTT como espacio de desarrollo	Soberanía alimentaria	Construcción del conocimiento a partir de las necesidades	TER-OR
		Organización comunitaria		
		Ancestralidad		
Abandono del territorio	Experiencias de la realidad vivida	Sentido de pertenencia	Desarraigo por migración	AB-DES
		Falta de oportunidades		

Como resultado de las matrices de categorización, emergen 3 categorías inductivas: *pertinencia de la enseñanza, construcción del conocimiento a partir de las necesidades y desarraigo por migración*, las cuales brindan los parámetros específicos que dan lugar a la identificación de patrones culturales.

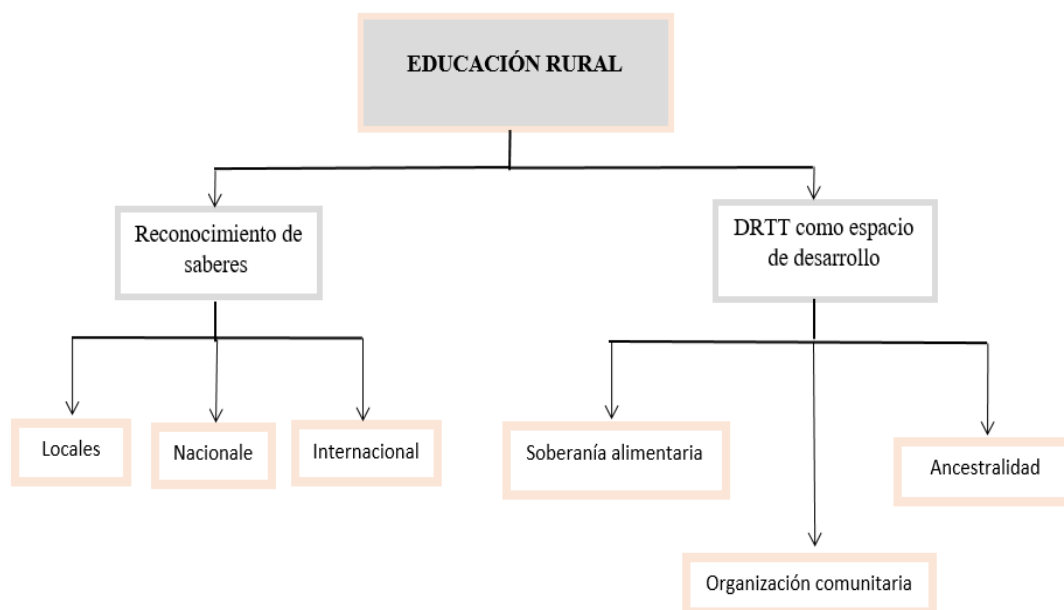
5 Capítulo 5: Análisis

En la presente investigación se utilizan las *taxonomías* como herramienta para organizar de forma detallada los datos más recurrentes hallados en el discurso de los actores implicados. De igual manera, este instrumento facilita al lector la visualización y comprensión de los elementos que se retoman en la interpretación de la información.

Es importante resaltar que los fragmentos utilizados se redactaron a partir de las entrevistas, grupo focal y salida de campo, es decir durante las 5 etapas de la recolección de la información, además de tener en cuenta los aspectos teóricos encontrados a lo largo de la investigación para la creación del estado del arte. Este proceso se efectuó cuidadosamente respetando las narraciones, ideas y nociones de los y las participantes no solo en su contenido, sino en el uso del lenguaje, los discursos y las reiteraciones, por esta razón los relatos se encuentran en primera persona y están escritos en cursiva y centrados, con el fin de resaltar su importancia dentro de la investigación.

5.1 Educación rural

Figura 1. Taxonomía primera categoría Educación rural



La desigualdad de oportunidades entre lo urbano y lo rural se aprecia pese a que la creciente modernización tecnológica y empresarial del agro está muy lejos de articular desarrollo rural y equidad social. Aunque se ha aumentado la cobertura frente a la educación aún se discute la

pertinencia y la calidad de la misma, ya que se muestra una profunda desigualdad frente a los promedios y evaluaciones con la educación urbana, “La educación es vista y comprendida en la tensión y en la confluencia de sujetos sociales que se afirman existentes, resistentes en las luchas por la credibilidad y la libertad transgresoras.” (De Sousa Santos, 2019 p. 14).

De igual manera, las comunidades del DRTT esperan que la propuesta del proyecto SUE asuma una postura decolonial, pues ellos y ellas reconocen el impacto de la colonización en sus comunidades tal como se ve reflejado en el grupo focal, el exterminio físico, cultural, epistemológico, espiritual que eso significa, e incluso la continuidad de ese exterminio en cabeza del Estado.

El Sur global no es entonces un concepto geográfico, aun cuando la gran mayoría de estas poblaciones viven en países del hemisferio Sur. Es más bien una metáfora del sufrimiento humano causado por el capitalismo y el colonialismo a nivel global y de la resistencia para superarlo o minimizarlo. Es por eso un Sur anticapitalista, anticolonial y antimperialista. (Santos, 2011, p. 25).

Desde ahí resaltan que están insertos en un sistema de valores (occidentales) que no son los suyos y en donde resisten como pueblo por supervivencia. Sin embargo, para las personas del territorio la inclusión no debe centrarse únicamente en la participación de los diferentes habitantes, sino en que las bases de la propuesta educativa estén constituidas por los saberes ancestrales y/o tradicionales y el conocimiento local, para que de esta manera la educación contribuya a la valoración de lo propio, el fortalecimiento de la identidad, la recuperación y rescate de sus saberes, semillas, razas propias.

Por ende, desde Trabajo Social se percibe la educación como un factor clave para el desarrollo de lo rural, pues tanto en las entrevistas como en el grupo focal se señala que hasta el momento la educación del territorio no refleja su realidad, ni mucho menos responde a sus necesidades, de ahí la importancia de consolidar la etnoeducación

tema que remarca una especial importancia para las comunidades y grupos indígenas porque les permite retomar sus raíces, ser protagonistas de su propia enseñanza y buscar, a través de sus costumbres y tradiciones, la mejor forma para que los más pequeños aprehendan el “ser indígena”, respetando su lengua y su cosmovisión (Arbeláez y Vélez 2008, p.6)

Desde un proceso inmerso y constante en la cultura de las comunidades del DRTT a partir de la apropiación, recuperación y transmisión de los conocimientos, valores, semillas y saberes que les son propios y que les permitan promover y transformar su cultura, además está se enmarca en “preservar y ejercer las lenguas indígenas, a descolonizar la cultura de los pueblos indígenas, (...), que valoren sus capacidades y recursos propios, que tengan los conocimientos externos de la cultura de la sociedad dominante de la que ellos hacen parte.” (García Araque, 2007, p. 11), para las y los actores del DRTT la educación debe comprometer la defensa del territorio y la permanencia de sus habitantes en él, por lo que se puede decir que lo que ellos esperan de la formación, es una combinación de soberanía alimentaria con manejo ambiental sostenible y posibilidades de comercialización.

5.1.1 Reconocimiento de saberes

Desde el Ministerio de Educación (MinEducación) se implementó el Proyecto de Educación Rural en el año 2009 con el propósito de mitigar los problemas relacionados con la cobertura y calidad de la educación en las zonas rurales del país, desde estrategias flexibles que faciliten el proceso de acceso y continuidad de los jóvenes rurales a la educación, además:

incrementar el acceso con calidad a la educación en el sector rural desde preescolar hasta media, promover la retención de niños, niñas y jóvenes en el sistema educativo y mejorar la pertinencia de la educación para las comunidades rurales y sus poblaciones escolares con el fin de elevar y la calidad de vida de la población rural. (MinEducación, 2013)

En este sentido, es importante resaltar lo evidenciado desde la salida de campo, pues uno de los argumentos que más se repetía al conversar con la comunidad es el miedo a que se pierdan los saberes ancestrales, ya que los modelos de educación ubicados en el territorio no incentivan la recuperación de los mismos, y además, los jóvenes ya no se ven tan interesados como antes en el campo y en muchas ocasiones sus conocimientos se han visto minorizados por aquellos de la academia, un gran ejemplo de esto lo daba Alberto Chaguala un hombre que trabaja con medicina ancestral y enfatiza en que muchas veces personas de grandes universidades van a sus sembríos y critican su método de riego o su metodología de siembra a partir de los ciclos de la luna,

“Los conocimientos ancestrales son los que dan la luz para el nuevo desarrollo tecnológico, eso no se puede dejar atrás porque eso es lo que nos ha matado.”

(Entrevista a Misael Prada, líder no usuario, noviembre 10 de 2020)

Como se observa en el fragmento anterior la comunidad necesita una educación que respete sus conocimientos y saberes, donde estos puedan ser trabajados y puestos en práctica en el mismo territorio, es decir una educación pertinente, que les permita un desarrollo personal y profesional, donde logren una resolución de conflictos territoriales desde el propio saber, pues en la salida de campo una de las cosas que más se enfatizó fue el sentimiento de olvido, representado en la educación pues afirman que está no está hecha para ellos y está muy “urbanizada” enseñando cosas que solo se pueden realizar en las grandes ciudades y dejando a un lado el tema agrícola que es uno de sus mayores fuertes.

Es por esto la importancia de una educación que establezca vínculos fuertes con proyectos rurales y oportunidades de crecimiento educativo, así como el desarrollo de habilidades en la formación para el trabajo desde una educación técnica o tecnológica, desde las necesidades propias del territorio y sus comunidades, Carmenza Pamo, una de las jóvenes entrevistadas expresa que para las zonas del DRTT,

“es fundamental primero consolidar la educación propia dentro de nuestro territorio porque eso hace todo un proceso de formación política, cultural y fortalecer la identidad y el arraigo por el territorio.” (agosto 25 de 2020)

Haciendo referencia a la necesidad de fortalecer la identidad y el reconocimiento de los saberes propios de los jóvenes del territorio, pues muchos de estos no contemplan la etnia Pijao y no reconocen como importante la relación con la tierra y la lengua materna como parte de su identidad cultural pues no se sienten parte de esta, complementado con lo que expresa Jesús Loaiza, docente del área técnica de la Institución Educativa Técnica Agroindustrial Juan XXIII,

“las comunidades indígenas [quieren] poder volver a recuperar las tradiciones de los mayores, porque hay mucho que se ha ido perdiendo, el rescate de la forma de cultivar, de mantener las semillas nativas, cosas que se han ido desapareciendo”. (septiembre 15 de 2021).

“Intereses de los jóvenes en el territorio. Procesos formales (certificado) que se articulen a las propuestas de los territorios que se adecuen a las formas (tradiciones, memoria, dinámicas). Lecturas del territorio (sentires, saberes). La formación como oportunidad.” (Participantes del grupo focal, octubre 30 de 2020).

A partir de estos resulta indispensable pensar y proponer propuestas de educación desde las diferentes organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, descentralizadas, es decir, “una organización diferente (...) para hacer todo tipo de análisis en relación con cobertura, inclusión, deserción y lógicamente, calidad; (...) especialmente en relación con la condición social, a la que el sector escolar debe dar respuestas para atender dichas necesidades” (Bejarano, 2015, p.113).

“La gente hay que darle una educación de calidad, una educación que responda a los desarrollos de cada región, de cada localidad, nosotros por naturaleza somos campesinos,

vivimos del campo, entonces la educación está totalmente desconectada de lo que nosotros vivimos” (Entrevista a Gabriel Peña, líder usuario, septiembre 18 de 2020)

De igual manera un proceso de descentralización está enfocado en “promover la pertinencia, en el sentido tengan capacidad de responder a los planes, apuestas y necesidades de formación de un determinado sector de la producción estratégico para el desarrollo del país y particularmente de su región” (MinEducación, 2017), en donde la educación rural debe ser formulada desde cada uno de los contextos y regiones y no desde la ciudad, dándole la posibilidad a generar espacios de concientización entre las comunidades en donde se construya la educación desde los saberes ancestrales. Para la comunidad del DRTT es importante formular y plantear una propuesta de educación superior rural que este acorde a las necesidades del territorio y que resalte tanto los saberes como las semillas y cultivos ancestrales de las comunidades indígenas Pijao y campesinas ubicadas dentro de este territorio, desde las entrevistas se evidenció que una propuesta de educación para el territorio debe estar enfocada en la diversificación de cultivos, siendo un interés por recuperar las formas de cultivo ancestrales y el aprendizaje a partir de sensibilizaciones que se han hecho en el territorio, “tiene que ver con las múltiples esencias del conocimiento mediante el saber cotidiano, el saber ancestral, el saber campesino que se ha quedado atrás porque el capitalismo y el colonialismo ejercen dominio absoluto de la epistemología” (Barrios Díaz, 2019, p. 182).

Además, se evidencia una preocupación por lo ambiental, en tanto se reitera la necesidad de aprender a cultivar generando el menor daño en el ecosistema, relacionado con las necesidades de formación del territorio, reflejada como descontextualizada, y sin adaptación a sus necesidades, pues por ejemplo solo existe bachillerato académico, hay técnicas en sistemas, pero los que se especializan en eso no tienen oportunidades, por tanto les parece que debería existir un técnico agropecuario y oportunidades de formación desde el aprender – haciendo, donde se resalte no solo lo teórico, sino que se pueda observar y hacer lo que se está

aprendiendo. Desde aquí los saberes ancestrales, identidad cultural, la historia oral, el respeto por los suelos de cultivo, la conexión de la tierra, la cosmovisión y aspectos políticos de forma colectiva son algunos de los ejemplos que daban los jóvenes presentes en el grupo focal, resaltando lo importante que fue ver o ser parte del cambio en la región, promoviendo el sentido de pertenencia en cada una y uno de ellos, como eje central de la educación descentralizada, por medio de la organización social étnica “el producto histórico de las relaciones de acuerdo a las cuales una comunidad se organiza para su producción y reproducción social, abarcando aspectos económicos, sociales e ideológicos que descansan sobre su relación con el medio social y físico.” (Correa, s.f., p. 97).

Para los jóvenes es importante la educación popular e intercultural, donde se integre a las personas mayores que están en el territorio y se propenda por reconocer las diferentes identidades que hay en todo el país, y que la educación sea abierta para toda la comunidad, sin hacer distinciones entre niños, jóvenes u adultos en la participación, es decir que no se impongan requisitos de edad como lo hace la educación formal “escalonada”, con esa denominación se refiere al orden lineal de la educación donde se avanza de primaria a secundaria, luego superior y posgrados, para que esto equilibre las desigualdades y problemas que se han generado a partir del DRTT, siendo una expectativa para ellos en relación con el distrito, la generación de oportunidades que contribuiría a la no desterritorialización. De igual manera, la importancia de una educación que sea adaptada a las necesidades de la comunidad y formulada desde sus mismos actores se refleja desde el análisis de varias experiencias de educación rural superior en Colombia, como el proyecto Utopía, liderado por la Universidad de la Salle y desarrollado en el departamento de Casanare, específicamente en la Hacienda de San José de Matadepantano, que tiene como objetivo convertir a los jóvenes bachilleres de algunas de las zonas rurales que han sido afectadas por la violencia y el conflicto interno del país, en

profesionales y líderes capaces de buscar y lograr una transformación política y social de las zonas y del país.

Por último, se menciona el interés de implementar una política etnoeducativa “que tiene como objetivo posicionar la educación intercultural por medio de la enseñanza de las características, necesidades y aspiraciones de los grupos étnicos y las culturas afrocolombianas, indígenas y gitanas.” (Gutiérrez Ávila, 2019), a partir de la pertinencia en el territorio a través de la resolución de problemas concretos y locales, desde la defensa del territorio y la protección del ambiente, permitiendo que estos pueblos indígenas no pierdan su identidad y hacer frente a esos impactos negativos del contexto,

“que nosotros nos sintamos importantes y necesarios en el país, viviendo y produciendo desde el campo, porque está la idea de que el que vive en la ciudad, vive mejor que el del campo”

(Entrevista a Rosa Leal Tapiero, líder usuaria del DRTT, octubre 03 de 2020)

Esto se ve reflejado dos experiencias en particular, la primera, la Escuela Granja Agroecológica SOS centrada en la formación de jóvenes que una vez finalizan el proceso de enseñanza con una duración entre 12 y 18 meses regresen a sus comunidades y territorios para convertirse en promotores en agroecología, por medio de la divulgación e incitar actividades que busquen y aporten en el desarrollo local de los pobladores a través de prácticas sostenibles y acordes a las necesidades y características de los territorios, como la agricultura orgánica, de igual manera la promoción de acciones conjuntas entre las familias y comunidades para lograr la protección de estas en el entorno rural y la segunda, la Escuela de cultura campesina para la defensa del territorio, el agua y las semillas criollas del Catatumbo que surge como iniciativa de las comunidades del territorio con el apoyo de la Corporación Grupo Semillas y Heks-Eper Colombia que estaba llevando a cabo algunos proyectos en la zona, la escuela tiene como propósito aportar a la defensa de los territorios de las comunidades y la soberanía alimentaria no solo en el Catatumbo, sino en los dos Santanderes, por medio del refuerzo de la agrobiodiversidad

de los sistemas productivos utilizados por los pobladores, además busca la recuperación de las semillas nativas de estas comunidades que logren aumentar la calidad y naturaleza de los alimentos cultivados, también ayudar a fortalecer el tejido social, la defensa del territorio y la identidad campesina, reflejando esto en el DRTT, a las comunidades desean transformar y aportar a la zona desde el aprendizaje enfocado en:

“en capacitarse si, les agrada mucho el manejo de la informática, aprender a manejar el computador, el office, y los específicos, en los resguardos, para las comunidades indígenas poder volver a recuperar las tradiciones de los mayores, porque hay mucho que se ha ido perdiendo, el rescate de la forma de cultivar, de mantener las semillas nativas, cosas que se han ido desapareciendo.” (Entrevista a Armando Loaiza, líder no usuario, septiembre 15 de 2020)

“De pronto de saber cómo manejar y coordinar, también más conocimientos de pronto de plantas, que a uno le dijeran, pero lo ideal cuál es, de pronto ideas que a uno le digan bueno vamos a forma, mi idea no es que de pronto la juventud que quede cultivando, sino que donde digan que vamos a formar una empresa y dijeran, bueno la juventud vamos a tener, ustedes van a ayudar a coordinar a la gente que está realmente manejando los cultivos, entonces, cómo formar empresa, entonces cada quien llega acá, ya depende de ustedes y que también ayuden a gestionar y a tener libertad, o que de pronto ellos digan bueno vamos a tener, hagamos, como ayudarlo a encaminarlo a uno, vamos a sembrar eso, vamos a hacer lo otro. Si como también ayudar a coordinar. Pero si sería bueno que nos motiven, para que a uno lo motiven a quedarse en la regional.” (Entrevista a Maria Alejandra Pamo, joven indígena del territorio, agosto 31 de 2020)

Desde estas opiniones y las demás recolectadas, una de las principales problemáticas del territorio es el manejo inadecuado de los suelos para cultivos poco aptos para las características de estos, y la falta de oportunidades, ya que no están de acuerdo con la llegada de personas

foráneas y esperan que las oportunidades sean para las personas del territorio a partir de que se han traído funcionarios externos a la región para desarrollar las labores de administración y mantenimiento del DRTT consideran a estas personas como una amenaza, pues están en puestos de trabajo que podrían ocupar las personas locales. A partir de lo anterior en referencia a una educación descentralizada para el territorio se expresa la importancia e impacto que tuvo la Escuela Agroecológica y Territorial Manuel Quintín Lame ubicada en esta misma zona, la cual nace como un aporte a las comunidades y organizaciones sociales del sur del Tolima frente a la construcción de paz en Colombia; lo que permite evidenciar el esfuerzo permanente que realizan las organizaciones y comunidades para que su entorno mejore de manera social, ambiental, política y económicamente desde un compromiso serio con la inclusión, el respeto y la tolerancia. No obstante, en medio de un escenario que ponía en condición de incompreensión a las poblaciones rurales del país, al poner a competir sus voces y sus experiencias con quienes, desde las ciudades, se trazaron propuestas de esperanza y de construcción de país teniendo en cuenta que:

Entienden de manera distinta el conflicto armado del país, el cuidado de los territorios, la recuperación de los ecosistemas, semillas y razas criollas, el fortalecimiento de los gobiernos locales, las alternativas a los modelos hegemónicos del desarrollo actual, e por esto que la Escuela Agroecológica y Territorial Manuel Quintín Lame fue una de esas propuestas concretas (Grupo Semillas, 2005)

“Estudie un diplomado en la escuela, me ayudo a aprender muchos procesos del territorio, Una de las escuelas que me ha apoyado a lo que ha querido ser, genere una ventana a lo que se puede hacer en el territorio y me permitió conocer personas que llevan mí mismo proceso”

(Entrevista a Edison Cacaís, joven indígena del territorio, septiembre 09 de 2020)

Los jóvenes y la comunidad en general consideran esta experiencia como una apuesta muy positiva pues se genera conocimiento mutuo, desde las comunidades a la Escuela, y de la

Escuela a las comunidades, por medio una visión de la economía solidaria dentro del territorio partiendo de la agricultura y de las condiciones para la sostenibilidad territorial.

5.1.2 DRTT como espacio de desarrollo

La región se caracteriza por una crisis ambiental muy fuerte, evidenciando en la salida de campo que esta se complementa con el conflicto por tierras y el agua; pues aunque Orlando Pamo líder usuario y presidente de la asociación de usuarios del distrito explica que los suelos del DRTT son ideales para grandes cultivos, también resalta que grandes industrias quieren terminar con esto, pues realizan tratos y acuerdos con los campesinos para utilizar sus tierras en la siembra de arroz, hasta que el terreno quedaba seco e inservible lo que impedía que los campesinos dueños de esas tierras pudieran volver a producir algo ahí. El líder de usuarios hacía hincapié en que todo esto se debía a la desinformación de la comunidad sobre su propio territorio, pues tenían herramientas para lograr un óptimo desarrollo, pero no sabían utilizarlas de manera adecuada.

“Poder compartir saberes y conocimientos que nos permiten trascender y construir sociedad, porque más allá de sostenernos como comunidades indígenas, se cree en una paz y un convivir nacional y mundial.” (Entrevista a Carmenza Pamo, joven del territorio, agosto 25 de 2020)

Además en el grupo focal por parte de los jóvenes se resaltó la pérdida de identidad cultural y autonomía de las comunidades indígenas, pues a la empresa privada solo le interesa explotar el recurso económico, y prevén la llegada de terratenientes, compradores de tierras, autoridades externas del territorio, resaltando la necesidad de difundir conocimiento sobre el DRTT y el plan agropecuario, por parte de los líderes usuarios en las entrevistas concuerdan en hacer carteleras, usar la emisora, mejorar la página web, como medios para difundir esta información,

“Hay una ventaja en Coyaima, yo me atrevo a decir que un 95% de la población está organizada en comunidades y en resguardos y juntas de acción comunal, entonces esa es una fortaleza que hay.” (Entrevista a Armando Loaiza, líder no usuario, 2020)

Claudina Loaiza mujer que trabaja con las semillas del DRTT y lideresa del grupo semillas, comenta a lo largo de la salida de campo, como a partir de la organización que generó la comunidad se ha logrado posicionar al distrito como un lugar opcional para el turismo agrícola, pues lograron identificar que a partir de la chicha, las semillas, gallinas y siembra de maíz podían brindar a las personas que venían ya sea de las ciudades o hasta de otros países una experiencia sobre las riquezas del campo, además de difundir aquellos conocimientos ancestrales que tanto temían perder, este interés de las personas sobre sus conocimientos los llevo a organizarse mucho más, creando grupos de aprendizaje y espacios de trueque con cada uno de los elementos que producían.

Por parte de los jóvenes en el grupo focal manifestaron su intención por quedarse en el territorio y generar ese desarrollo humano desde lo ancestral, aunque algunos ya no se encontraban en el DRTT por diferente razón, realizaban grupos desde sus espacios con otros jóvenes campesinos, con el fin de no dejar “morir” lo que son y seguir desde la ciudad construyendo conocimiento desde ese sentido cultural. Reconocer lo anterior desde la profesión es un aspecto para resaltar, la organización de la comunidad es uno de los factores principales para que sea óptimo el desarrollo del proyecto SUE en el territorio, teniendo en cuenta que se espera que sean los mismos habitantes los que impartan su conocimiento para la misma comunidad, logrando que se genere un desarrollo óptimo del territorio e incrementar la idea de la soberanía alimentaria y económica.

“yo siempre he pensado que el plan estratégico del sur del Tolima, es una cuestión que para mí como nativo de este territorio indígena pijao, pienso que es un plan estratégico que está contribuyendo con otra culturización indígena, donde ya hemos sido afectados con el costo de las hectáreas, entonces sobre todo el campesino vende y luego se queda sin nada, es muy preocupante por ver tanta gente foránea, en todos los aspectos, están trayendo mano de obra de otra parte, cuando aquí hay mano de obra calificada, profesional y también no calificada

que le quita el trabajo a la gente de la vereda.” (Entrevista a Rigoberto Tique, líder usuario del DRTT, septiembre 09 de 2020)

Los principales problemas de la zona es la crisis ambiental por el conflicto a partir de la tierra y el agua, complementado con la explotación petrolera, la minería ilegal en el río Saldaña, y los diferentes cambios en el suelo, además el DRTT ha traído varios efectos negativos al territorio como la pérdida de identidad cultural y la autonomía de sus comunidades indígenas, pues a las empresas privadas solo les interesa explotar el recurso económico, además el aumento de terratenientes y compradores de tierras por la venta de tierras que se ha desencadenado, pues reiteran que no hay un pensamiento a largo plazo ni conciencia de los beneficios que trae el DRTT, la comunidad reconoce la falta de apropiación del proyecto, para que desde ahí se empoderen y exijan su culminación. Además, expresan que el DRTT ha sido el resultado de las luchas indígenas desde hace más de 40 años, por lo que hacen referencia a la importancia del sentido de apropiación del territorio y de la comunidad para desde ahí conseguir lo que se quiere, se puede resumir en la importancia de la organización social.

“Un sueño es que va a mejorar mucho la cuestión por que el agua es vida y el DRTT no es para regar el arroz sino para cítricos y otros y serán cultivos que van a durar” (Entrevista a William Payanene, líder usuario, septiembre 30 de 2020)

“Se buscaría la forma de trabajar los cultivos adecuados a las condiciones del suelo, yo aquí siembro maíz, siembro frijol, en este momento lo que se está dando en este medio es la flor de Jamaica y esta nueva planta que se está utilizando ahora, la moringa. Es muy rentable y se da en este medio, esta y la flor de Jamaica aquí vienen a comprarla, eso es muy bueno, aquí la gente vive de la uva, de productos frutales, la flor de Jamaica y moringa.” (Entrevista a Anunil Yara, líder usuario del DRTT, 2020)

Es de gran importancia los cultivos ancestrales para la comunidad, ya que desde allí buscan la transformación y crecimiento de la comunidad, a partir de los sembríos pueden seguir

enseñando a los locales la cultura ancestral, pues los ciclos de la tierra, las diversas formas de riego y aún más importante la importancia de cada cosecha deja claro el proceso tan riguroso que se realiza para cada siembra, además en el DRTT como en cualquier otra región de Colombia la salud presenta grandes falencias en el territorio, por lo que la siembra de la “medicina ancestral” se ha posicionado en el distrito como una de las grandes salvaciones, además de seguir siendo reconocidos fuera del distrito como una comunidad rica en tierras fértiles.

Además, en muchas ocasiones la medicina ancestral que se brinda en el DRTT también es consultada por personas que no son del territorio y que buscan tratamientos, que quizá la medicina que hoy en día se conoce no le pudo brindar, convirtiéndose cada vez más la ancestralidad en una alternativa a la salud. Para la Organización Mundial de la Salud (OMS):

La medicina tradicional es un conjunto de conocimientos aptitudes y prácticas basadas en teorías, creencias y experiencias indígenas de las diferentes culturas, sean o no explicables, usadas para el mantenimiento de la salud, así como para la prevención, el diagnóstico, la mejora del tratamiento de enfermedades físicas o mentales (2015).

Quienes manejan la medicina ancestral, toman esto como una bendición de la madre tierra pues no todos son aptos para manejar la tierra y los cultivos, además es importante mencionar que Alberto Chaguala maneja un cultivo de grandes hectáreas donde cada planta tiene un tratamiento y riego especial, así como su función, las cuales conoce a la perfección para cada malestar que se le pueda mencionar, la riqueza cultural vista en la salida de campo es un reflejo de las grandes oportunidades que le brinda el DRTT a sus habitantes, es por esto que en las entrevistas a diversos docentes se resalta la necesidad de empezar a educar a los más pequeños sobre la importancia del territorio y que hagan parte de los grupos mencionados anteriormente, así como fomentar la importancia del conocimiento ancestral para que forjen su futuro a partir del territorio, sin embargo enfatizan en la importancia que también tienen los conocimientos

brindados por las universidades, pues les brindan una visión más amplia sobre lo que es el mundo, a partir de esto, resaltan la necesidad de migrar de sus tierras para cumplir esto.

“La mayor necesidad en este momento es que la comunidad en general, toda la comunidad que habita el área de influencia conozca claramente e integralmente la propuesta del Distrito de Riego a gran escala Triángulo del Tolima como un medio, como una herramienta para buscar unos beneficios que trasciendan el bienestar de las comunidades locales” (Entrevista a Orlando Pamo, líder usuario y presidente de la asociación de usuarios del DRTT, 2020)

La importancia de la tierra en la ruralidad abarca no solo aspectos económicos si no como se ve en el fragmento anterior, también sociales y culturales, ya que es utilizado como un medio para acumular bienestar, generar inversiones, sin embargo el desconocimiento como ocurre en grandes familias del DRTT evidenciado en la salida de campo, provoca grandes fracasos en el territorio, personas con grandes hectáreas, pero que no pueden sembrar nada pues se le dio un mal uso a las tierras, también están quienes prestan su terreno a las grandes empresas sin conocer las consecuencias que esto puede traer no solo para los dueños de las tierras si no para los terrenos que los rodean, en la cartilla del Distrito de Riego Triángulo del Tolima, se expresa que:

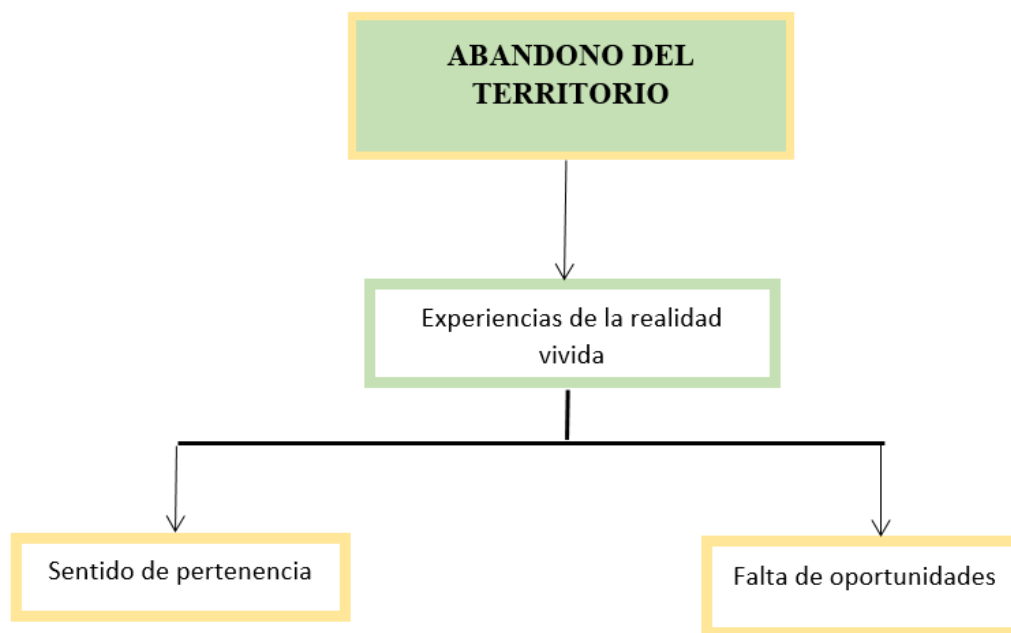
El uso del suelo puede asegurar la permanencia digna de las comunidades, o, por el contrario, si no se estimulan iniciativas ligadas al modelo de concentración de tierras como monocultivos, agrocombustibles, transgénicos y si se privilegia la producción de materias primas sobre la producción de alimentos, se degradarían aún más los agroecosistemas y finalmente la población saldría afectada sin remedio. (2011, p.3)

La tierra es una de las pocas fuentes de trabajo en el territorio y esta no solo les provee un sustento diario, sino que como se evidencia en las entrevistas ha sido su salvación en tiempos de pandemia, pues de allí sustentan no solo a sus familias sino a la comunidad y alrededor. Por eso es tan importante para la comunidad cuidar sus tierras y tener el conocimiento de cómo

trabajarlas, pues les evitaría sobre producir las o explotar sus suelos con un cultivo que no es apto para el Distrito.

5.2 Abandono del territorio

Figura 2. Taxonomía primera categoría Abandono del territorio



La realidad que ha vivido y vive el campo colombiano que fue por más de 50 años el escenario principal de la violencia y el abandono de estas comunidades en todos los sectores por parte de las zonas urbanas, como lo menciona el Informe de la Misión de Transformación del Campo, en el 2014, expresa la deuda que ha tenido Colombia con el campo y el mundo rural teniendo en cuenta las diferencias entre el desarrollo urbano y rural en relación con la falta de oportunidades y la brecha en términos de pobreza, además del largo conflicto armado que se instauró en los territorios rurales, pero más allá de evidenciar el abandono del que han sido parte las víctimas, el campo y sus pobladores, el Informe pretende mostrar que existen múltiples oportunidades para la transformación de esta realidad en un mundo de ventajas y posibilidades de progreso, como lo es la educación del campo, de igual manera, en el marco del pos.acuerdo, en los acuerdos de paz de La Habana se plantea la transformación de la situación del campo a partir de una reforma rural integral por medio del plan especial de educación rural que “posibilite la permanencia productiva de los jóvenes en el campo y logre que las

instituciones educativas contribuyan al desarrollo rural” (República de Colombia- FARC-EP, 2014), en concordancia con lo anterior alrededor del 94% de territorio de Colombia es rural y el 32% de la población del país vive en estos, por lo cual es de sumo interés las condiciones educativas de esta población que le permitan su permanencia en la zona, ya que esta brecha refleja que “Las oportunidades de acceso a la educación no son las mismas en el sector rural y urbano” (Gutiérrez Ávila, 2019) y se expresa en la insuficiencia de la oferta académica e instituciones educativas que le permitan a las comunidades el transformar y mejorar su calidad de vida desde la cultura y saberes propios que les permiten desarrollar un sentido de pertenencia propio y un vínculo con el territorio.

De aquí, la necesidad de una educación acorde a las necesidades y experiencias propias de los territorios, expresada en una educación pertinente y de calidad facilitando la inclusión productiva e incentivando la creatividad e innovación para generar procesos de continuidad académica para y desde el territorio, y la importancia de enmarcar la situación real de la educación rural, desde su estructura económica y social que permita estudiar y analizar los mecanismos pertinentes y la articulación de las necesidades educativas con los servicios educativos diseñados y pensados para los mismos. (Carrero y González, 2016), además, la formación educativa que se imparta en los territorios de ir acorde al fortalecimiento de la soberanía alimentaria y la economía solidaria estableciendo una valoración de lo local y la vida rural y el énfasis en la pluralidad de los saberes del mundo y de las comunidades, específicamente, desde donde se busca la eliminación de las diferencias culturales y enfocarse en la conservación y preservación de las mismas para conocer el pasado y futuro de las comunidades así como la trasmisión de conocimiento para las futuras generaciones, de igual manera “Un conocimiento prudente para una vida decente” en palabras de Boaventura de Sousa es cuando al apreciar la riqueza del suelo latinoamericano y la diversidad desde lo natural, lo antropológico y lo social, apunta a la concepción de un tipo de conocimiento

enraizado en lo local, en lo histórico e incluso en lo moral que no requiere responder de ninguna manera a las demandas de la ciencia dominante. (Barrios Díaz, 2019, p. 180).

5.2.1 Experiencias de la realidad vivida

Desde el encuentro con los docentes de la Institución Educativa Técnica Agroindustrial Juan XXIII del municipio de Coyaima, se centra la importancia de aumentar el acceso a la educación y alternativas educativas que sean planteadas y formuladas desde las necesidades de la población, permitiendo que los jóvenes permanezcan en el territorio y no se vean obligados al abandono de este por falta de oportunidades o por las pocas oportunidades no sean acordes a su proyecto de vida, de igual forma, se menciona que

“no hemos tenido una participación activa dentro de la formación de nuestros muchachos con respecto a lo que es la vida productiva del campo, formalmente se les busca que se alejen de la región buscando otras carreras que no tienen nada que ver con la parte productiva agrícola en nuestro campo y nos ha faltado pensar muchas bases sobre los colegios agropecuarios que tenemos en la región” (Entrevista a Florentino Cardozo, líder no usuario, 2020).

La compleja situación de las zonas rurales en el país refleja los desafíos para el pos-acuerdo con el objetivo de incentivar el desarrollo del campo y mejorar las coberturas educativas, en calidad y pertinencia que disminuyan los niveles de migración rural de los jóvenes a las zonas urbanas cercanas o no a sus lugares de origen para darle continuidad a la educación, asimismo, a pesar de que estos sujetos jóvenes consideran la migración como una alternativa para su vida, tienden a ver la vida rural como una fuente de crecimiento y desarrollo para el país, aunque reconocen que están en un país para el cual el sector rural ocupa un rol fundamental para su desarrollo, que no es valorado, ni se apoya la creación de fuentes de empleo que ofrezcan mayores oportunidades para que los jóvenes y las jóvenes vean lo rural como una opción de vida a la cual le pueden apostar. La gente joven que tiende

a identificarse con su localidad y está orgullosa de ser habitante del campo, es menos propensa a migrar (Jurado y Tobasura, 2012, p. 73).

“Yo tuve la oportunidad de tres compañeros de la vereda que estudiaron conmigo dos se fueron a trabajar a Bogotá, trabajan en una empresa de calzado encargados de la máquina que hace las suelas. Otro que se volvió militar y hay dos que se quedaron en el camino y trabajan aquí en el agro, y una mujer que se casó y vive en Bogotá. No sé de ninguno que haya seguido estudiando.” (Entrevista a Jimmi Ortiz, joven indígena del territorio, septiembre 04 de 2020)

La mayoría de los jóvenes con los que se realizó las entrevistas se encuentran en el territorio y su aspiración es poder continuar allí, ya que su proyecto de vida y sus deseos son estar allá, pues sienten que hay mejor calidad de vida que en la ciudad, aunque saben que también depende de las oportunidades que se vayan presentando pues se deja en evidencia que a la mayoría de jóvenes del territorio les ha tocado abandonar este para continuar con sus estudios, y señalan como dificultades al realizar esto el aspecto económico, principalmente la manutención; segundo, el ámbito emocional, resaltan que es difícil alejarse de su familia; tercero, la diferencia académica, la carga es muy alta y sienten que la educación del territorio no es la mejor, y cuarto, el choque con la ciudad, Para Sofía Suarez doctora en Psicología el proyecto de vida representa que:

Todo ser humano de manera explícita o implícita realiza un proyecto de vida que consiste en darle sentido a su vida e integrar aspectos vocacionales y laborales, económicos, sociales y afectivos y de proyección vital que hacen que este evaluando y corrigiendo este proyecto a partir de una enunciación de metas que se suman e integran en este proyecto vital y que permiten llegar a cada etapa buscando el logro que le proporcione bienestar y satisfacción, para así continuar a una etapa siguiente (2018, p.12)

Por eso mismo era de gran importancia para el proyecto preguntarle a los entrevistados más jóvenes sobre su proyecto de vida, pues el reconocer que sueños y expectativas tienen, contribuye a la investigación, por ejemplo, Edisson Cacaís quien aún reside en el territorio un su proyecto de vida nombra constantemente la creación de una familia, sin embargo no se visualiza viviendo en el territorio pues entre muchas cosas menciona la falta de oportunidades en el estudio, así como muchos otros jóvenes no contemplan en su futuro el territorio, sin embargo están quienes nombran el regreso al DRTT como un plan de vida y la meta que quieren alcanzar, para poder generar proyectos, investigaciones que desde sus saberes generarían un bienestar en la población.

“Pues lo que le venía diciendo, de pronto a veces lo que nos impide es que no tenemos mucho recurso para defenderse uno allá, ante la ciudad, entonces, lo que uno empieza es por lo, hacer un técnico, trabajar, ahorrar y ahorrar lo de la universidad, ya con lo otro pues ya se defiende. Entonces la dificultad es esa, la falta de recursos.” (Entrevista a María Alejandra Pamo, joven indígena del territorio, agosto 31 de 2020)

“La educación no puede ser expulsora de nuestra gente tampoco” (Participantes del grupo focal, octubre 30 de 2020)

Desde lo anterior, los líderes no usuarios del DRTT señalan que, si bien existen las becas indígenas Alvaro Ulcué Chocué, tiene muy pocos cupos y es de difícil acceso, los jóvenes que quieren seguirse capacitando y darles continuidad a sus estudios, se dirigen al SENA ubicado en Espinal, con un enfoque de formación agrícola, por otro lado, si las personas quieren formarse en el área de la salud o pedagogía infantil deben dirigirse a Girardot o Espinal intentando conseguir una media beca. Pero, a nivel profesional reconocen el impacto que ha tenido la Universidad del Tolima en la zona, la subsele más cercana está en Chaparral y Purificación. Por otro lado, la mayoría coinciden en que la Universidad del Tolima, es la que más acoge a los bachilleres del territorio, (la sede de Ibagué), además casi siempre constituye la

primera opción de los jóvenes, por costos, cercanía y posibilidades de acceder en cuanto el ingreso especial como indígenas. Allí se especializan en medicina, ingenierías y licenciaturas.

Además gracias a la salida de campo se resalta que muchos de los jóvenes no siguen con sus carreras estudiantiles, pues vistas las necesidades económicas del territorio prefieren conseguir un trabajo en la zona o enlistarse en el ejército, lo que deja un muy bajo porcentaje con carreras universitarias, sin embargo se analiza que gran parte decide irse por carreras de ingeniería o ciencias sociales, pues a partir de las entrevistas a jóvenes gran parte de ellos nombra la importancia de estudiar algo que en su momento se pueda poner a prueba en el territorio, pues gran parte se veía en el futuro regresando al DRTT con el fin de enseñar lo aprendido y que sea puesto en práctica; sin embargo este posible futuro no contempla una estadía única en el distrito pues expresan que es imposible tener un bienestar en el territorio y más con la falta de ofertas laborales.

“He tomado cursos en el área de Derecho, que es que me interesa, que los ha dado la defensoría del pueblo y otros con el consejo de la judicatura. me parece que la comunidad requiere ofertas educativas en el campo de Trabajo social.” (Entrevista a William Culma, joven indígena del territorio, agosto 18 de 2020)

Como auxiliares de investigación desde el área de Trabajo Social, es de resaltar como la carrera ha tenido renombre en las entrevistas al preguntarles que áreas del conocimiento les gustaría que fuesen incluidas en el territorio, la importancia de lo social siempre es un punto que resalta, ya que en la salida de campo el señor Orlando Pamo líder de usuarios, comentaba sobre la intención constante que tenía la comunidad y sobre todo los jóvenes de organizarse y buscar alternativas de beneficio para el territorio, sin embargo no tenían gran información sobre cómo hacerlo, así que solo pudo ser posible en el momento que dos de ellos ingresan a la universidad que se encuentra con un grupo de campesinos formado por jóvenes donde aprende como funciona una organización juvenil por el territorio. Para Lopes da Silva “Los saberes

populares son el resultado de la acción de personas que, incluso “sin poder” tienen presencia socio cultural y logran presencia política al ejercer su ciudadanía y, además contribuyen para una mejor visibilidad de la diversidad cultural. (2011, p. 176) lo que permite identificar como la comunidad organizada puede lograr grandes cosas, educándose frente a lo social y lo que les compete generan una soberanía de saberes que les permite esa descolonización de la que tanto se habló en el grupo focal por parte de los jóvenes, donde resaltan la importancia de construir y deconstruirse como población, para lograr un desarrollo del territorio.

“yo soy quien soy gracias a ese lugar, soy geógrafo y soy, por ese sitio, y pues aquí crecí toda la vida, nací aquí, mi papá es agricultor y él me ayudó a estudiar y mi mamá pues trabajar aquí con la gente de aquí, entonces, claro, es indiscutible el aprecio que yo siento por este pueblo, y si este pueblo me lo dio todo, yo comí, yo viví, yo vivo gracias a este pueblo. Si Natagaima no existiera o si yo no viviera en Natagaima, simplemente pues no tendría esto, y como sea, pues una vida relativamente cómoda, la quiero mejorar, pero, estoy mucho mejor de lo que estaba yo cuando salí de la universidad, gracias al pueblo, gracias a Natagaima, gracias a Coyaima, gracias al Tolima.” (Entrevista a Daniel Peralta, joven del territorio, septiembre 01 de 2020)

La ruralidad en Colombia representa un contexto que se ha sometido a fuertes procesos de cambio y transformación, es por eso que el relato de Daniel Peralta resalta de gran manera en las entrevistas, pues reconociendo la violencia del territorio, sumado a la falta de oportunidades insiste en el agradecimiento al DRTT, algo que fue muy recurrente en las entrevistas y sorprendió de gran manera al grupo investigador pues se pensaba que los jóvenes no tendrían este sentido de pertenencia, sin embargo, es importante resaltar que no está tan presente como en las personas que llevan más tiempo viviendo en el distrito. Este sentido de pertenencia también se ve reflejando en lo mencionado con anterioridad en la necesidad de generar grandes cambios como territorio, a partir de ese sentimiento de gratitud constante frente a lo vivido y

aprendido, en la salida de campo se resalta la alegría y amor con la que se habla sobre el distrito, la esperanza de lograr algo mejor y el orgullo de lo enseñado, sin lugar a dudas la comunidad busca el gran surgimiento del DRTT y lograr que todas las personas que no son del territorio puedan ver lo que ellos por tanto tiempo han estado trabajando. Para Leyda Mercedes Brea:

El sentido de pertenencia incluye el sentimiento de identificación y arraigo que se genera en un individuo para con un ambiente o grupo definido. La existencia de dicho vínculo produce un compromiso que a lo largo del tiempo forma parte de la memoria emocional. Este compromiso personal y grupal se refleja en la permanencia y fidelidad para con los significados creados alrededor del grupo o ambiente determinado (2014, p. 56).

Enmarcados en esto para el grupo de investigación es de resaltar la importancia de fomentar este sentido de pertenencia en los jóvenes del territorio, donde puedan reconocer sus orígenes y despierten la necesidad de aprender sobre ellos y seguir transmitiéndolos.

6 Capítulo 6: Aportes

Desde el ejercicio teórico – práctico de las auxiliares de investigación en el proyecto SUE y entendiendo que desde el semillero de Responsabilidad Social y Universitaria se inculca el aprender a investigar investigando y al realizar esta experiencia es notable cómo se logró hacer realidad esta frase, trabajando de manera interdisciplinar tanto con docentes como estudiantes, aprendiendo de manera constante y así mismo enseñando, se logra ver y reafirmar la importancia de Trabajo Social en este proyecto; la experiencia dada permite a las auxiliares formarse de manera integral como profesionales, reconociendo el trabajo en campo y lo que es enfrentarse a diversos conocimientos profesionales y reafirmar constantemente la importancia de una mirada social. Esto se reafirma con González, C (s.f, p. 3) quien plantea en su texto *Aprender de la experiencia y competencias: aprendizaje y servicio*, que:

La teoría del aprendizaje experiencial se basa en los trabajos de aquellos –William James, John Dewey, Kurt Lewin, Jean Piaget, Lev Vygotsky, Carl Jung, Paulo Freire,

Carl Rogers Goldstein y Scheree, que en el pasado siglo dieron a la experiencia un papel central en sus teorías sobre el aprendizaje y el desarrollo humano, incorporado en un modelo dinámico e integral del proceso de aprender de la experiencia, multidimensional del desarrollo de la persona.

6.1 Al proyecto SUE

Desde el ejercicio investigativo, y en el análisis e interpretación de los datos recolectados a través de las voces y experiencias en los actores del DRTT el presente documento se consolida como una guía para la formulación y construcción de la propuesta curricular de educación superior rural en este territorio por parte del equipo interdisciplinario del proyecto general SUE, ya que desde la información aquí plasmada se expresa la necesidad de las comunidades campesinas e indígenas de una educación pensada desde y para el territorio, en donde se recuperen y transmitan sus saberes locales y se implementen prácticas productivas y educativas que estén en concordancia con esto, pues estas comunidades expresan que los modelos de educación presentes en la zona no son acordes a esto y no generan oportunidades de participación y promoción para la misma.

De igual manera expresan las posibles metodologías que serían útiles y de gran ayuda en la propuesta educativa que se construirá, ya que desde las experiencias de educación llevadas a cabo en el territorio resaltan que estas deben ir enfocadas en el aprender a investigar investigando, desde la práctica y el aprender haciendo, puesto que resaltan que la teoría es necesaria pero muchas veces no es acorde a las necesidades del territorio, pues esta es generalizada y las condiciones de su territorio son particulares para ellos. Asimismo, la importancia de tener como población sujeto no solo a las comunidades campesinas e indígenas en general sino a los jóvenes de este territorio, ya que estos han perdido su identidad cultural y vínculo étnico con la zona puesto que no encuentran oportunidades y propuestas educativas que sean acordes a sus necesidades y las del territorio, llevando a cabo que estos deban migrar a otras zonas del país para continuar con su formación académica.

Además, de un sustento teórico desde una mirada social, donde se prioriza una visión sobre las técnicas de recolección de información, en las que se especifica su forma de análisis y se le da un centro de atención a las voces de los diferentes actores. Esto logra permitir que el proyecto SUE construya lo establecido en conjunto con las comunidades y desde una realidad vivida.

Es por esto, que el presente documento y la información aquí recopilada es de suma importancia que servirá para sentar las bases para la propuesta curricular de educación superior rural desde y para el territorio del DRTT, pues esta se enmarcará en la necesidad de la zona y sus comunidades. Además, a continuación, se expresa el proceso de construcción del estado del arte y la publicación de un artículo de revisión en una revista académica como aportes al proyecto general SUE enmarcados en las funciones de las auxiliares de investigación desde la vinculación al mismo.

6.1.1 Estado del arte

Paralelamente al desarrollo del ejercicio investigativo y dando cumplimiento a las funciones como auxiliares de investigación en el proyecto general SUE, enmarcado en los objetivos específicos del presente documento y aportando al planteamiento del problema del mismo se expresa el proceso de creación del estado del arte acerca de la situación de la educación rural superior en Colombia.

Entendiendo al estado del arte como un ejercicio de investigación que da cuenta de un campo de conocimiento sobre la producción realizada en un espacio y tiempo determinados, el presente estado del arte consiste en identificar y comprender el campo de conocimiento relacionado con la educación rural y la educación rural superior en Colombia.

Por otro lado, esta investigación tiene como fin obtener conocimiento para identificar las riquezas y vacíos que existen acerca de un tema, de igual manera uno de los propósitos del estado del arte es la construcción de un instrumento o documento que le permita ser una guía y aporte a los contenidos y temática abordada.

Como antecedente y primer paso a la construcción del estado del arte es importante realizar la búsqueda y obtención de información la cual implica la revisión y búsqueda bibliográfica tanto a nivel físico como en las bases de datos de diferentes instituciones relacionada con el tema a abordar, siendo la educación el eje central de este proyecto para poder tener una visión amplia de la situación a investigar, por ende, se procedió a referenciar fuentes primarias y secundarias, bases de datos de algunas universidades y bibliotecas, documentos científicos como tesis y trabajos de grados, artículos e informes científicos, y otros investigadores como docentes y expertos en temas relacionados con la educación rural y experiencias de educación rural que permitieran la recolección de información para su posterior clasificación, de igual manera se realiza la consulta en las bibliotecas digitales de los sitios web de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), la Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc), la Revista Colombiana de Educación, la Revista Internacional de Investigación en Educación, Cuadernos de Economía, Revista Educación y Sociedad, Revista Educación y Ciencia, entre otras revistas de las universidades colombianas, al igual que se utilizaron buscadores especializados como Google Scholar. Los documentos encontrados como resultado de esta búsqueda están discriminados de la siguiente manera: libros, artículos de revistas, tesis de diferentes niveles educativos, documentos de trabajo, los cuales constituyen el soporte sobre el cual se elabora la investigación documental.

Para una mejor búsqueda y selección bibliográfica se pretende hacer la clasificación de los documentos hallados a partir de categorías que faciliten su agrupación, esta división permite realizar de manera más amplia el análisis y horizonte con cada una de estas, las siguientes fueron debatidas y concertadas con los docentes, dentro de búsqueda de información se

hallaron 84 referencias en total, el anexo 10.4.1 se describen los documentos encontrados por cada una de estas:

- Experiencias de educación rural: 31 referencias
- Políticas de educación y educación rural: 11 referencias
- Situación y análisis de la educación rural, el campo y la ruralidad: 23 referencias
- Saberes campesinos y ancestrales: 3 referencias
- Distrito de Riego el Triángulo del Tolima: 10 referencias
- Agroecología: 6 referencias

Del mismo modo los documentos más importantes e indispensables no solo para la construcción del estado del arte sino como precedente para el currículo de educación superior que se pretende plantear en la zona del DRTT se analizaron por medio de una ficha de resumen analítico en educación RAE, en estas fichas se encuentran documentos que son pilares para la investigación, no solo del presente estado del arte, sino para todo el equipo interdisciplinario del proyecto SUE; el proceso para desarrollar dichas fichas fue por parte del equipo interdisciplinario por medio de la división de los documentos por cada integrante del mismo, correspondiéndole a cada uno entre 2 o 3 referencias para realizar el análisis por medio del formato RAE, realizando al final un total de 23 resúmenes analíticos en educación evidenciados en el anexo 10.4.2, y el formato RAE utilizado está expuesto como anexo 10.4.3.

Es por lo anterior que esta investigación documental pretende aportar principios, propuestas curriculares, estrategias metodológicas que faciliten la comprensión de los temas abordados para la construcción de programas educativos y procesos productivos de base agroecológica para la región del Distrito de Riego del Triángulo del Tolima (DRTT). El presente estado del arte está dividido en cuatro (4) capítulos generales en los que se realiza un recorrido acerca de las diferentes experiencias de educación rural en Latinoamérica y especialmente en Colombia no solo de educación para el trabajo y el desarrollo sino de educación superior que fueron

marcos de referencia para el proyecto de investigación, asimismo, el análisis de la situación de la educación rural y las políticas que han estado y están presentes frente a la educación rural en el país, en relación con el campo y la educación superior rural, la tabla de contenidos a continuación:

1. Introducción, una reflexión metodológica
2. Experiencias, análisis de experiencias de educación rural y educación campesina.
 - 2.1. Experiencias internacionales
 - 2.1.1. La experiencia de la Educación del Campo de Brasil
 - 2.1.2. Universidad de la tierra, Oaxaca México.
 - 2.2. Experiencias de las escuelas agroecológicas en Colombia.
 - 2.2.1. Las “escuelas agroambientales” del Comité de Integración del Macizo colombiano (Cima)
 - 2.2.2. Escuela territorial y agroecológica Manuel Quintín Lame
 - 2.2.3. Ialas: Las escuelas de formación en agroecología la Vía Campesina
 - 2.2.4. Escuela itinerante Afronortecaucana
 - 2.2.5. Escuelas de campo y centro de formación familiar por alternancia (Colombia, Ecuador, Perú)
 - 2.2.6. Fundación para la aplicación y enseñanza de las ciencias (Fundaec), Sistema de Aprendizaje Tutorial (Sat) y el Centro Universitario de Bienestar Rural (Cubr)
 - 2.2.7. Escuela Granja Agroecológica S.O.S Armero Guayabal
 - 2.3. Experiencias de Educación Rural Superior en Colombia
 - 2.3.1. Universidad campesina Asopricor - Uniminuto, Colombia y Algoma, Canadá.
 - 2.3.2. Proyecto Utopía - Universidad de la Salle.
 - 2.3.3. Licenciatura Madre Tierra - Universidad de Antioquia.
3. Situación de la educación rural.
4. Análisis de políticas de educación rural, análisis de políticas de educación superior rural.

Desde aquí y para llegar a la anterior construcción se plantearon preguntas base que sirvieron para guiar y orientar la reflexión metodológica, de las cuales partieron las categorías y

la guía para la búsqueda de información, así como para la construcción misma del estado del arte.

- a. ¿Qué políticas para la educación rural superior se han dado en Colombia en los últimos 10 años?
- b. ¿Qué políticas para la educación rural se han dado en Colombia en los últimos 10 años?
- c. ¿Qué experiencias de educación rural superior se están realizando en Colombia (en Brasil, México) en los últimos 10 años? (que puedan aportar principios, prácticas pedagógicas y curriculares, estrategias metodológicas para la construcción de una propuesta curricular de base agroecológica para el DRTT)
- d. ¿Qué experiencias de educación rural se están realizando en Colombia (en Brasil, México) en los últimos 10 años?
- e. ¿Qué experiencias de educación rural se han desarrollado en Colombia (que puedan aportar principios, prácticas pedagógicas y curriculares, estrategias metodológicas para la construcción de programas educativos y procesos productivos de base agroecológica para el DRTT)?
- f. ¿Qué investigaciones, estudios, reflexiones teóricas sobre la educación rural se han realizado en Colombia en los últimos 10 años? ¿Qué investigaciones, estudios, reflexiones teóricas sobre la situación del campo se han realizado en Colombia en los últimos 10 años, de los que se puedan derivar elementos de diagnóstico o de propuestas para la educación rural?
- g. ¿Qué principios y fundamentos (teóricos, epistémicos, de saberes) se pueden identificar en la producción documental sobre la educación rural en Colombia que puedan ser útiles para la construcción de programas educativos y procesos productivos de base agroecológica para el DRTT y en las regiones objeto de las PDET?

6.1.1.1 **Compilado del estado del arte**

Frente a la consolidación del documento del estado del arte se inició con enmarcar los documentos encontrados en las fuentes primarias y secundarias por cada una de las categorías anteriormente mencionadas, con el fin de organizar la información e iniciar la construcción de este, a partir de la tabla de contenidos expresada anteriormente, se describe la información expuesta en cada uno de los numerales:

1. **Introducción:** Orientada en la presentación del proyecto y los trabajos adelantados por el equipo interdisciplinario, exponer los objetivos del estado del arte y contextualizar a los lectores de la información allí presentada.
2. **Experiencias:** Enfocado en el análisis de las experiencias a nivel internacional y nacional que hayan propuesto una alternativa frente a la educación formal y tradicional por medio de la consolidación de una escuela campesina, de igual manera aquellas orientadas en la educación superior rural en Colombia que le permitan a los estudiantes continuar con sus estudios una vez finalizado la educación básica, y que esta continuidad está encaminada la permanencia de los escuelantes en sus territorios y la aplicación de los conocimientos a sus zonas de origen.
 - a. **Nivel internacional:** Educación del campo en Brasil y la Universidad de la Tierra en Oaxaca, México.
 - b. **Nivel nacional:** Escuelas agroambientales del Cima, La Vía Campesina Instituto y Universidad Campesina IALA María Cano, Escuela de cultura campesina para la defensa del territorio, el agua y las semillas criollas del Catatumbo, Escuela Agroecológica Quintín Lame, Escuela itinerante Afronortcaucana, Escuelas del campo y centros de formación familiar por alternancia y Escuela Granja Agroecológica SOS Tolima.

- c. Universitarias: La Universidad Campesina Asopricor - Uniminuto, Colombia y Algoma, Canadá, proyecto Utopía: Modelo de Educación Superior Rural para la paz y el posconflicto de la Universidad de la Salle, Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra de la Universidad de Antioquia y la Fundación para la aplicación y enseñanza de las ciencias SAT.
3. Análisis de la situación de la educación rural: Centrado en la situación del campo y la ruralidad en relación con las problemáticas presentes en los mismos, de igual manera está abordado bajo el análisis de las categorías que agrupan dichos problemas.
4. Análisis de las políticas colombianas para la educación rural: Enfocado en las diferentes políticas públicas que se han planteado para el campo y la educación en Colombia.
 - a. Análisis de las políticas para el campo en Colombia.
 - b. Análisis de las políticas de educación superior rural en Colombia.

6.1.1.2 Identificación de lineamientos para programas de educación

Desde el desarrollo del estado del arte y frente a la necesidad de establecer los antecedentes frente a los diferentes programas de educación rural a nivel nacional e internacional que le sirvan a todo el equipo interdisciplinario como base para la construcción participativa de un currículo de educación superior rural enfocado en las necesidades y características del territorio y comunidades que comprende el Distrito de Riego el Triángulo del Tolima se realizan varios cuadros comparativos en relación a los fundamentos, propuestas curriculares, estrategias metodológicas y los aportes al proyecto de cada una de las experiencias analizadas y descritas en este capítulo del estado del arte, se realizó la construcción de 3 cuadros comparativos con cada categoría de las experiencias de educación, es decir, para las experiencias nacionales, internacionales y universitarias, las escuelas que componen cada una de estas están expresadas

en el siguiente numeral. Posteriormente el cuadro sirvió como base para la creación de escritos en donde estas experiencias son comparadas, estos se encuentran expresados en el anexo 10.4.4

6.1.2 Artículo de revisión

Dentro de la propuesta aceptada por el SUE para el desarrollo de este documento, se encuentra como resultados esperados dos artículos en revistas científicas, correspondiéndole uno de estos a las auxiliares de investigación.

Para el desarrollo del artículo se da inicio a la selección y construcción de los contenidos que estarán plasmados en este análisis, teniendo en cuenta las experiencias de Educación do Campo de Brasil y la Universidad de la Tierra en México, y a nivel nacional las experiencias del proyecto Utopía de la Universidad de la Salle, la Universidad Campesina Asopricor - Uniminuto, Colombia, y la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra de la Universidad de Antioquia, y las categorías que se decidieron para la posible comparación, siendo la historia, la metodología y estructura curricular y los aportes de cada una al proyecto SUE, la tabla de contenidos se expresa a continuación.

Aportes de experiencias de Educación Superior Rural de Colombia, Brasil y México a la construcción de una propuesta curricular en el Sur del Tolima (Colombia)

Resumen

1. Introducción
2. Conceptos claves: principios, propuestas curriculares, estrategias metodológicas
3. Experiencias de Educación Superior Rural
 - 3.1. La Experiencia de la Educación del Campo de Brasil
 - 3.2. La Universidad de la Tierra (Unitierra) de Oaxaca (México)
 - 3.3. El Proyecto Utopía de la Universidad de la Salle (Colombia)
 - 3.4. La Universidad Campesina Asociación para la Promoción Integral de Comunidades Rurales (Asopricor), - Uniminuto, Colombia y Algoma, Canadá
 - 3.5. Licenciatura Madre Tierra en la Educación Superior de la Universidad de Antioquia
4. Consideraciones Finales: Aportes de las experiencias a la construcción de una propuesta curricular de Educación Superior Rural para el DRTT

5. Referencias

El desarrollo de este se inició con la construcción de resúmenes por cada experiencia para luego enfocar estos en los aportes necesarios y sintetizarlos en la cantidad de palabras establecida; una vez realizadas las experiencias, se construye la introducción y el resumen del artículo describiendo el objetivo del mismo y los contenidos que se expondrán.

Por otro lado, en el artículo es necesario analizar los aportes y la relevancia de estas experiencias a la educación superior y rural, como soporte y antecedente para las futuras experiencias de educación que busquen una formación diferente y alterna a las constantemente utilizadas. Al finalizar el artículo se realizó una búsqueda de revistas indexadas de manera nacional e internacional que fueran acordes con el tema planteado, que en este caso es la educación rural, pero que además tuviese una línea temática de artículos de revisión.

Posibles Revistas para publicación del artículo			
<i>Nombre de la revista</i>	<i>Universidad</i>	<i>País</i>	<i>Líneas de investigación</i>
EDUCADI	Universidad Católica de Temuco Chile	Chile	Educación, nuevos conocimientos en la educación, docencia.
PACA (Programa acción curricular alternativo)	Universidad Sur colombiana	Colombia	Currículo y calidad de la educación; Educación superior y discurso pedagógico; Evaluación de la calidad de la educación; Investigación educativa; y Políticas públicas en educación.
Educação do campo		Brasil	Educación y currículo
Caminos Educativos	Universidad de Cundinamarca Colombia	Colombia	<ul style="list-style-type: none"> • Virtualidad y educación: miradas y perspectivas • Experiencias de gestión educativa: rectores, decanos y coordinadores • Experiencias pedagógicas
Fuente: Elaboración propia			

A partir de dicha revisión se tomó la decisión de postular el artículo en la Revista Brasileira de Educação do Campo expresado en el anexo 10.5.1., pues cuenta con un enfoque de educación rural y el contar con una de sus escuelas en el artículo, hizo que la revista fuese la mejor opción para la publicación, el texto completo se encuentra en el anexo 10.5.2.

6.2 Desde Trabajo Social a las líneas misionales

Desde el quehacer profesional y las funciones específicas que las estudiantes tienen como auxiliares de investigación en el proyecto SUE es importante resaltar los aportes y contribución del presente trabajo y el estado del arte en relación con la situación actual de la educación superior y rural en Colombia en la formación de la profesión de Trabajo Social bajo las funciones misionales de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.

6.2.1 Proyección social.

Trabajo Social busca establecer vínculos de interlocución permanente con comunidades académicas, disciplinares e interdisciplinares, además de mantener un diálogo constante con comunidades, organizaciones y movimientos sociales en Colombia, intervienen con el fin de restablecer, conservar e incluso, mejorar las aptitudes, la capacidad de autodeterminación y la autonomía de las personas o grupos sociales.

Elaboran y ponen en pie las medidas sociales necesarias para fomentar nuevos servicios y recursos adaptados a las necesidades sociales o mejorar los existentes, en algunas ocasiones trabajando de manera anticipada sobre las causas que generan problemas a nivel individual o colectivo provenientes de las relaciones entre personas y su entorno, elaborando y llevan a cabo dinámicas de intervención en grupos sociales que se encuentran en situación de riesgo y sin garantía de que se les apliquen los derechos humanos.

Es por esto que desde el desarrollo de estas funciones y desde la formación como Trabajadoras Sociales se contribuye a la visión social que busca comprender los contextos de la población, y a partir de esto realizar las diferentes labores y proyectos, teniendo la opinión de

la población como primordial, dejando que ellos y ellas sean quienes forjan el camino que desean llevar y entendiendo las necesidades que desean cumplir.

6.2.2 Investigación

Teniendo en cuenta que "la función de la investigación en Trabajo Social es contribuir al desarrollo de un cuerpo de conocimientos comprobados que sirvan a los fines y medios del Trabajo Social en todas sus ramificaciones" (Marco. M. y Tomás, E., 2013, p. 236), Sin embargo, el significado de investigación no queda clarificado. Gloria Rubiól (1973, p. 87) distinguía dos direcciones de la investigación en Trabajo Social:

- a. Investigación para Trabajo Social: para conocer el campo en el que se actúa y el objeto concreto que se estudia. También se llama investigación operativa (ejemplo: estudio sobre necesidades de una comunidad, sobre problemas de individuos, sobre características de los individuos con los que se trabaja, etc.).
- b. Investigación sobre Trabajo Social: va dirigida hacia el propio trabajo profesional: También se llama investigación básica y tiene que salir de la evaluación constante y sistemática del trabajo que realiza el Trabajo Social (ejemplo: estudio para medir los servicios ofrecidos, su adecuación y eficacia, sobre la metodología, etc).

Es por esto que con el presente informe se quiere describir a detalle lo aprendido al realizar una ardua investigación en relación con el cumplimiento de los objetivos en el proyecto SUE, entendiendo que no hay mejor forma de aprender que haciendo y eso fue lo que se hizo, en la formación como Trabajadoras Sociales se pudo tener la visión del proyecto desde lo social, lo que implicaba conocer la población de cerca, entender sus necesidades y a partir de esto iniciar con la búsqueda de escuelas rurales que tuviesen una visión holística desde el campesinado y pueblos indígenas, allí se logró aprender acerca de las diferentes formas de expresión, las cuales ayudaron a darle un rumbo más claro de lo que se debía y necesitaba investigar, teniendo bases de datos claras y aún más importante, teniendo en cuenta que la investigación

tenía un fin comunitario que se entrelazan con otras investigaciones e intervenciones interdisciplinarias.

6.2.3 Formación y docencia

La construcción de este informe aporta a la comunidad educativa una visión más amplia sobre la construcción de un currículo desde cero y aún más desde el área rural, reconociendo a los diversos actores involucrados.

Desde el área de Trabajo Social y el trabajo interdisciplinario se permiten grandes construcciones de conocimiento, dejando ver las estrategias utilizadas y permitiendo que más personas hagan parte de este proyecto o se animen a la creación ya sea de estados del arte, currículos o hasta la creación de escuelas rurales.

Así mismo del estado del arte se pretende publicar un artículo de revisión en la Revista Brasileira de Educação do Campo sobre los aportes de las escuelas rurales tanto nacionales como internacionales, además se proyecta la posibilidad de perfilar y proponer la publicación del estado del arte como un libro que evidencie a profundidad todo lo evidenciado sobre estas escuelas y su importancia en las comunidades; lo que permitirá que toda la comunidad estudiantil y docente que esté interesada en el tema pueda aprender mucho más y mejor aún desde una visión social.

7 Conclusiones.

Se puede concluir que hay gran expectativa frente a la propuesta de educación superior rural para el territorio, en tanto las características de dicha formación vayan en consonancia al proyecto de vida de las comunidades que habitan el DRTT, desde ahí hay preocupación frente a las posibilidades legales, políticas, presupuestales para construir la propuesta, sin que eso implique una modificación de los fundamentos que se espera se planteen en consonancia con su principio de buen vivir.

Se necesita un concepto más humano sobre educación rural en el que se identifiquen los valores de las personas, si bien es cierto que se debe avanzar en opciones y oportunidades

educativas, se debe tener en cuenta la construcción de un país con sentido de pertenencia, identidad cultural, práctica de la honestidad y solidaridad. Las experiencias pedagógicas significativas analizadas, se identifican por una formación pertinente y contextualizada, vinculada al desarrollo de principios y valores, en el cumplimiento de los deberes que conforman la aprehensión de conocimientos y sus apuestas éticas y políticas que superen la indiferencia y el temor a los cambios.

Evidenciando como la mayoría de los países de América Latina han estado enmarcados con una política educativa hecha para lo urbano, motivada por el crecimiento del territorio urbano y con ello la expansión de la cultura citadina, dejando a merced de lo que se pudiera adaptar, para la población rural.

Las prácticas educativas de evaluación y de formación tienden a homogeneizar todos los tipos de educación, sin entender las diferencias entre lo rural y lo urbano, las problemáticas y habilidades que viven los rurales son únicas y complejas que los programas educativos no recogen y no se evalúan en las pruebas estándares nacionales e internacionales.

Así mismo las evaluaciones de los programas rurales deben ser diferenciados para evaluar la calidad de estos y permitir el mejoramiento de las experiencias académicas rurales, que tomen en cuenta las prácticas del aprendizaje que requiera y necesite la sociedad.

En concordancia con lo anterior las auxiliares se posicionaron en el contexto del país rural y tradicionalmente agrícola reconociendo que a lo largo de historia colombiana se evidencia una ligera preocupación por la población campesina y el bienestar de los territorios rurales. Dicho abandono por lo rural ha permitido el desarrollo de la guerra que se repite endémicamente en los departamentos del país.

De igual manera la educación rural pretende comprender multidimensionalmente los acontecimientos que se dan en sus espacios y territorios, que se podrán potenciar en los centros de aprendizaje no solo permitiendo que los estudiantes crezcan integralmente, sino que también

las comunidades lo hagan, ya que lo aprendido se podrá poner en práctica en su propio territorio, logrando entre muchas cosas una soberanía alimentaria.

Desde el desarrollo de las etapas metodológicas es importante resaltar la necesidad de seguir un proceso metodológico para la investigación pues facilita su desarrollo y organización, la construcción de un estado del arte le permitió a las auxiliares de investigación dar cuenta y ofrecer una visión global de la educación rural y superior en Colombia, además desde la revisión de referentes teóricos se deja en evidencia la necesidad generar procesos de desarrollo rural en las comunidades y territorios rurales de Colombia que permita mejorar las condiciones y calidad de vida de los mismos; además este debe estar enfocado en el cambio social y sostenible que contribuya al progreso de las comunidades teniendo una clara relación con la preservación del medio ambiente a partir del establecimiento de vínculos sociales y redes con personas e instituciones que incentiven la conservación del medio ambiente, establezca una cultura de consumo responsable y natural y la gestión de una economía sostenible.

Teniendo esto en mente y partiendo del proceso experiencial de las auxiliares de investigación a lo largo del proceso desde las técnicas utilizadas como las entrevistas, grupo focal y salida de campo, se hace necesario expresar la importancia de la participación de la comunidad para el desarrollo del proyecto, ya que desde Trabajo Social se entiende que no es posible planear y ejecutar un proyecto si la población no está de acuerdo con este o con las necesidades que se pretenden suplir; además desde las técnicas ya mencionadas se logra evidenciar las dificultades que existen en el territorio frente a la educación, pues la escolaridad básica cuenta con déficit de equipos tecnológicos y estructurales para lograr impartir una educación de calidad, además de que muchas de estas escuelas se encuentran en lugares retirados y las y los estudiantes deben recorrer grandes tramos para poder estudiar; además de esto la educación superior es aún más compleja pues en el territorio no existen universidades lo que obliga a las personas a migrar a las grandes ciudades, retirados de sus familias, con una

economía escasa y sin un acompañamiento orientado, esto en muchas ocasiones culmina con el retiro de los estudiantes en los primeros semestres, la vinculación inmediata al ejército o deciden iniciar su vida laboral para apoyar a sus familias. Además de la importancia de la participación de la comunidad para el desarrollo del proyecto, ya que desde Trabajo Social se entiende que no es posible planear y ejecutar un proyecto si la población no está de acuerdo con este o con las necesidades que se pretenden suplir; además desde las técnicas ya mencionadas se logra evidenciar las dificultades que existen en el territorio frente a la educación, pues la escolaridad básica cuenta con déficit de equipos tecnológicos y estructurales para lograr impartir una educación de calidad, además de que muchas de estas escuelas se encuentran en lugares retirados y las y los estudiantes deben recorrer grandes tramos para poder estudiar; además de esto la educación superior es aún más compleja pues en el territorio no existen universidades lo que obliga a las personas a migrar a las grandes ciudades, retirados de sus familias, con una economía escasa y sin un acompañamiento orientado, esto en muchas ocasiones culmina con el retiro de los estudiantes en los primeros semestres, la vinculación inmediata al ejército o deciden iniciar su vida laboral para apoyar a sus familias.

Teniendo en cuenta lo anterior el proyecto parte con una mirada interdisciplinar, con el fin de obtener diversas visiones profesionales, cada una de estas aportando conocimientos transformativos al mismo; desde la mirada social se aportó como Trabajo Social se evidencia la construcción participativa de la estructura de entrevistas, el enfoque constante hacia las necesidades, los espacios de participación como el grupo focal y los conocimientos profesionales sobre el manejo de familias, grupos y comunidades dados a conocer a lo largo de la salida de campo que permitieron resaltar la importancia de actores sociales como: líderes y lideresas, docentes, grupos formados por la comunidad y gobernantes del territorio, asimismo, identificar aspectos como la participación, promoción y educación de la zona de DRTT.

Trabajo Social permitió resaltar el sentido de pertenencia que las comunidades tienen con sus territorios de origen pues estos constituyen un tejido social y ancestral con lo que son y sus costumbres, así como las relaciones y comportamientos que estas toman a partir de sus territorios, pues de suma importancia comprender e intervenir desde el contexto puntual donde se encuentre y la relación de los pobladores con el mismo.

Es por esto que es fundamental tener una visión integral por parte de la profesión al desarrollar un trabajo interdisciplinar, es decir que para aportar de manera pertinente y acertada es necesario que desde Trabajo Social se reconozcan diversos conceptos-teóricos que amplíen la visión profesional y se centren en la población sujeto y sus necesidades, permitiendo así plantear diversas metodologías que den como resultado experiencia en el campo de trabajo, logrando el desarrollo de herramientas óptimas en pro del bienestar comunitario, y resulta necesario resaltar que todo el conocimiento previo y adquiriendo a lo largo del papel como auxiliares de investigación, permitió el entendimiento frente a la idea de la ruralidad.

El pertenecer a un proyecto vinculado por cinco (5) universidades, cada una aportando desde una profesión diferente, posiciona a las estudiantes en papel de auxiliares de investigación a desempeñarse como se haría en la vida laboral, lo que enriquece en gran manera de forma experiencial y más aún al estar expuestas a tantos oficios que aportan constantemente conocimiento al proyecto.

A partir del proceso adelantado se logró cumplir con el desarrollo de las funciones adquiridas dentro del proyecto general SUE con la elaboración del estado del arte sobre educación superior rural a nivel internacional, nacional y de las comunidades indígenas y campesinas que ocupan el territorio pluricultural del Distrito de Riego el Triángulo del Tolima (DRTT), el cual sirvió de base para la construcción y consolidación de la propuesta curricular para el territorio.

8 Recomendaciones

8.1 Al proyecto SUE

Desde la experiencia de auxiliares de investigación y el trabajo interdisciplinar propuesto en el este proyecto es necesario evidenciar dentro de la propuesta curricular la importancia de generar procesos de educación que incentiven el turismo social o etnoturismo del territorio, que permita el desarrollo de la economía y del territorio resaltando la importancia de realizar este desde los procesos y saberes ancestrales de la comunidad. De igual manera desde el proyecto general SUE y la investigación interdisciplinar generar una mayor visibilidad y conocimiento del Distrito de Riego el Triángulo del Tolima que le permita a más personas conocer de este y generar oportunidad de investigación y trabajo de campo desde allí.

Por otro parte se ve necesario ampliar la participación de actores sociales a otras instituciones y organizaciones inscritas en el territorio como las asociaciones indígenas y los resguardos con el fin de recolectar la mayor información posible en pro de la propuesta curricular y las comunidades campesinas e indígenas del DRTT permitiendo una mejor socialización y fortalecimiento de esta.

8.2 Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca

Las estudiantes en calidad de auxiliares de investigación durante el desarrollo del presente trabajo de grado resaltan la importancia y clara necesidad de incentivar y motivar espacios de trabajo en el ámbito rural pues este se ha convertido en un tema de interés para la profesión, además, el abordaje desde Trabajo Social a las problemáticas relacionadas a lo rural permitirán comprender y transformar las nuevas realidades de los territorios promoviendo la transmisión de los saberes ancestrales y locales de las diferentes comunidades. Entendiendo lo anterior, es necesario resaltar la importancia de un componente temático enfocado en el desarrollo rural integral que permita a las y los futuros profesionales pensar la intervención en los territorios a partir de sus contextos y transformaciones propias, entrelazando el saber académico con los saberes ancestrales y populares encontrados en las comunidades; igualmente generar procesos

de participación y promoción en donde se construyan espacios de diálogo y debate sobre políticas públicas.

Desde la experiencia adquirida como auxiliares de investigación se refleja el interés y necesidad de incentivar procesos de investigación en las diferentes áreas del conocimiento que permita a los estudiantes tener una aproximación a estos procesos, de igual manera estos ejercicios permiten dejar claro la importancia de investigar y las diferentes metodologías que existen para la misma. Así mismo es importante reconocer las técnicas e instrumentos usados desde Trabajo Social como las entrevistas, grupo focal, reconocimiento de contexto y el acercamiento a la población, pues a lo largo de la experiencia se logró entender que sin estas no se hubiese logrado un acercamiento al contexto real de la comunidad, por ende, es necesario que para futuros proyectos se tenga en cuenta el reconocimiento de las opiniones y visión de las comunidades que permitirán enriquecer la investigación y que el proceso sea mucho más pertinente y aceptado.

Por otro lado, la importancia de impulsar la interdisciplinariedad en la formación de Trabajo Social basada en la interacción e importancia entre varias disciplinas desde los conocimientos y saberes propios de cada uno a partir de su formación, fomentando el trabajo colaborativo y en equipo con otros y la construcción de relaciones interdisciplinarias que enriquezcan y faciliten el ejercicio profesional. Por último y reconociendo la situación actual de los procesos virtuales se recomienda ser creativos e innovadores, pues la comunicación virtual con población rural puede generar grandes dificultades, sin embargo, es importante crear espacios que permitan compartir la mayor cantidad de conocimiento y acercamiento con la población haciendo que los momentos donde exista el acercamiento sean enriquecedores tanto para las y los investigadores como para la comunidad.

9 Referencias

Acevedo, A. (2013). Escuelas de agroecología en Colombia la construcción del conocimiento agroecológico en manos campesinas. Congreso Latinoamericano de agroecología.

- Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/281443176 Escuelas de Agroecología en Colombia La construcción del conocimiento agroecológico en manos campesinas](https://www.researchgate.net/publication/281443176_Escuelas_de_Agroecologia_en_Colombia_La_construccion_del_conocimiento_agroecologico_en_manos_campesinas)
- Acevedo, A; Jiménez, N. (2019). Escuelas de Campo y Centro de Formación Familiar por Alternancia. Editorial, Universidad Del Rosario - Corporación Universitaria Minuto de Dios- UNIMINUTO. Bogotá-Colombia
- Acevedo, A. (2013). La agroecología como respuesta a las potencialidades y retos de la agricultura indígena y campesina en el Distrito de Riego el Triángulo del Sur del Tolima. *Grupo Semillas*. Recuperado de: <https://www.semillas.org.co/apc-aa-files/5d99b14191c59782eab3da99d8f95126/potencialidades-y-retos-de-la-economia-indigena-y-campesina-del-sur-del-tolima.pdf>.
- Acuerdo 083 de 2010. [Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca]. Por el cual se establecen las diferentes modalidades de grado para los estudiantes de los programas académicos, en la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. 16 de noviembre de 2010. Recuperado de: http://www.unicolmayor.edu.co/portal//recursos_user/Normatividad/Consejo%20Academico/Acuerdos2010/Acuerdo%2083%20de%202010.pdf
- Acosta. F. (2009). ¿Sabes realmente qué es un paradigma? Universidad Politécnica CUJAE, Cuba. *Revista iberoamericana de educación*.
- Alvarado, Lusmidia, García, Margarita (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 9(2),187-202. ISSN: 1317-5815. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=410/41011837011>
- Álvarez-Piñeros D., Vásquez-Ortiz W.F., Rodríguez-Pizzinato L.A. (2016) La salida de campo, una posibilidad en la formación inicial docente. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales* 31, 61-78. Recuperado de: <https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/8431/9075>
- Arbeláez, J. & Vélez, P. (2008). La etnoeducación en Colombia, una mirada indígena. *Escuela de derecho*. Universidad EAFIT. Recuperado de: <https://core.ac.uk/reader/47237340>
- Arias, J. (2012): Educación rural y saberes campesinos en Tierradentro Cauca: estudio del proceso organizativo de la Asociación Campesina de Inzá Tierradentro (ACIT). (Tesis doctoral), Universidad Nacional de Colombia.
- Arruti, S. B. (2012). Universidad de la Tierra en Oaxaca, A. C: Aprender sin escuela. *Revista mexicana de Bachillerato a Distancia*, Recuperado de: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rmbd/article/view/45247>

- Barrios Díaz, O. (2019). Una mirada a la epistemología del sur. *Advocatus*, 16(32), 179-184.
<https://doi.org/10.18041/0124-0102/a.32.5530>
- Bejarano Alzate, J. (1). Educación centralizada o descentralizada. *Sophia*, 11(2), 113-114.
 Recuperado de: <https://revistas.ugca.edu.co/index.php/sophia/article/view/369>
- Bonilla, E., & Rodríguez, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales* (3rd ed.). Grupo Editorial Norma. Recuperado de:
<https://laboratoriociudadut.files.wordpress.com/pdf>
- Brea, L. (2014). Factores determinantes del sentido de pertenencia. Antioquia – Colombia.
 Recuperado de:
<https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/284952/TLMBA.pdf?sequence=1>
- Caicedo, Judith y Calderón, Jorge (2016). Currículo: en búsqueda de precisiones conceptuales. En Revista Educación y Pensamiento Versión Virtual. Vol. 23, Núm. 23
[file:///D:/Users/hp/Downloads/Dialnet-Curriculo-5740421%20\(2\).pdf](file:///D:/Users/hp/Downloads/Dialnet-Curriculo-5740421%20(2).pdf)
- Carbonero, D.; Raya, E.; Caparros, N.; y Gimeno, C. (2016). Respuestas transdisciplinares en una sociedad global. Aportaciones desde el Trabajo Social. Logroño: Universidad de La Rioja
- Carrero, M., & González, M. (2016). La educación rural en Colombia: experiencias y perspectivas. *Praxis Pedagógica.*, 19, 79 - 89. Recuperado de:
https://www.researchgate.net/publication/320803320_La_educacion_rural_en_Colombia_experiencias_y_perspectivas/fulltext/59fb2164a6fdcca1f290f6b2/La-educacion-rural-en-Colombia-experiencias-y-perspectivas.pdf.
- Carrero, M y González, M. (2017). La educación rural en Colombia: experiencias y perspectivas. Universidad Minuto de Dios. Bogotá - Colombia. Recuperado de:
https://www.researchgate.net/publication/320803320_La_educacion_rural_en_Colombia_experiencias_y_perspectivas
- Castrillón, F. (2014). *Escuela de Formación Territorial y Agroecológica Manuel Quintín Lame*. Colombia: Grupo Semillas
- Castrillón, F., & Fawcett, H. (2017). *Escuela de cultura campesina para la defensa del territorio, el agua y las semillas criollas del Catatumbo*. Bogotá: Grupo Semillas. Recuperado de
<https://www.semillas.org.co/es/escuela-de-cultura-campesina-para-la-defensa-del-territorio-el-agua-y-las-semillas-criollas-del-catatumbo>
- Colom, A. J. (2005). Continuidad y complementariedad entre la educación formal y no formal. *Revista de educación*, 338, 9-22.
- Constitución política colombiana (1991). Asamblea Nacional Constituyente. Bogotá, Colombia, 6 de Julio de 1991. Recuperado de

<https://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia.pdf>

Coppens, F y Van del Velde, H. (2005). Técnicas de educación popular. Estelí - Nicaragua. Recuperado de:

http://www.cup.edu.uy/jdownloads/Extension%20unidad/texto_tecnicasdeeducacionpopular.pdf

Corpoica. (2008). *Distrito de Riego el Triángulo del Tolima*. Mosquera: Corpoica. Recuperado de:

https://repository.agrosavia.co/bitstream/handle/20.500.12324/20626/43658_55326.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Correa, F. ELEMENTOS DE IDENTIDAD Y ORGANIZACION SOCIAL ENTRE LAS COMUNIDADES INDIGENAS DE LA REGION DEL VAUPES. *Dialnet*, 97 - 123.

Dalgaard, T. (2003). Agroecología, escalamiento e interdisciplinariedad. Artículo sobre agroecología.

Decreto 1075 de 2015. [Ministerio de Educación Nacional]. Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación. 26 de mayo de 2015. Recuperado de:

<http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30019930>

Delegados de Gobierno de la República de Colombia- FARC-EP. (2014). *Hacia un Nuevo Campo Colombia: Reforma Integral Rural*. Habana.

Departamento Nacional de Planeación. (2018). Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022 Pacto por Colombia, pacto por la equidad. Colombia. Recuperado de:

<https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Prensa/Resumen-PND2018-2022-final.pdf>

Departamento Nacional de Planeación (2015). Informe detallado Misión para la Transformación del Campo. Bogotá: DNP. Recuperado de:

<https://www.dnp.gov.co/programas/agricultura/Paginas/Informes-misi%C3%B3n.aspx>

Departamento Nacional de Planeación (2005) Visión Colombia II Centenario: 2019. Recuperado de:

https://archivo.cepal.org/pdfs/GuiaProspectiva/visionColombiaIIcentenario_2019comple.pdf

De Sousa Santos, B. (2011). Epistemologías del Sur. *Revista Internacional De Filosofía Iberoamericana Y Teoría Social*, 16(54), 17 - 39. Recuperado de:

https://www.terceridad.net/STR/semestre_2017-1/EpistemologiasDelSur_Utopia%20y%20Praxis%20Latinoamericana_2011.pdf

- De Sousa Santos, B. (2000). Introducción: Las Epistemologías del Sur. Bilbao. Recuperado de: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/INTRODUCCION_BSS.pdf
- Duque, A., & Hernandez, U. (2008). Curso Básico de Agroecología. Pereira: Corporación Autónoma Regional de Risaralda, Universidad Tecnológica de Pereira. Recuperado de: <http://media.utp.edu.co/centro-gestion-ambiental/archivos/curso-basico-en-agroecologia/cursobasicosenagroecologia.pdf>
- Freire, P. (1999). *Política y educación* (2nd ed.). Argentina: Siglo veintiuno editores. Recuperado de: <https://hemerotecaroja.files.wordpress.com/2013/04/freire-p-polc3adtica-y-educacic3b3n-1993.pdf>
- Fernández, J y Truque, O. (2019). El Comité de Integración del Macizo Colombiano - CIMA, una construcción campesina para la defensa del Territorio y la Identidad. En Revista Semillas. Recuperado de: <https://www.semillas.org.co/es/el-comit-de-integracin-del-macizo-colombiano-cima-una-construccin-campesina-para-la-defensa-del-territorio-y-la-identidad>
- García Araque, Fabio Alberto. (2017). La etnoeducación como elemento fundamental en las comunidades afrocolombianas. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 8(15), 00005. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-21712017000100005&lng=es&tlng=es.
- Grupo Semillas. (2011) ¿Una oportunidad o un reto para las comunidades indígenas y campesinas del Sur del Tolima? Cartilla semillas. Recuperado de: <https://www.semillas.org.co/apc-aa-files/5d99b14191c59782eab3da99d8f95126/cartilla.pdf>
- Grupo Semilla. Distrito de riego a gran escala Triángulo del Tolima. ¿Oportunidades para las comunidades o estrategias para el despojo de sus tierras y medios de vida? - Semilla. (2018). Recuperado de: <https://www.semillas.org.co/es/distrito-de-riego-a-gran-escala-tringulo-del-tolima-oportunidades-para-las-comunidades-o-estrategias-para-el-despojo-de-sus#:~:text=El%20distrito%20de%20riego%20Tri%C3%A1ngulo,vida%20de%20las%20comunidades%20locales>.
- Grupo Semillas (2008). Distrito de riego Triángulo del Tolima ¿Una oportunidad o un reto para las comunidades indígenas y campesinas del Sur del Tolima? Recuperado de: <https://www.semillas.org.co/apc-aa-files/5d99b14191c59782eab3da99d8f95126/cartilla.pdf>
- Gómez, J y Gómez, J. (2006): Saberes tradicionales agrícolas indígenas y campesinos: rescate, sistematización e incorporación a las IEAS. Ra Ximhai. N° 2(1), p. 97-126.

- Guleman, A, Cabaluz, F y Salazar, M. (2018). Educación popular y pedagogías críticas en américa latina y el caribe. Revista Clacso. Buenos Aires - Argentina. Recuperado de: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181113022418/Educacion_popular.pdf
- Gutiérrez Ávila, L. (2019). La educación. Un grave problema de la ruralidad colombiana. Universidad de los Andes. Bogotá. Recuperado de: <https://agronegocios.uniandes.edu.co/2019/04/03/la-educacion-un-grave-problema-de-la-ruralidad-colombiana/>
- Gutiérrez, A, Hernández, E. (2014). Función para la aplicación y enseñanza de las ciencias. Sistema de aprendizaje tutorial (SAT). Bogotá: Corporación FUNDAEC
- Hoyos, C. (2000). Un modelo para una investigación documental. Guía teórico- práctica sobre construcción de estados del arte. Medellín: Señal.
- INCODE, IICA, FONADE. (2014). *Plan agroproductivo del Distrito de Riego el Triángulo del Tolima: una experiencia desde lo local*. José Guiller Patiño Escobar. Recuperado de: <https://repositorio.iica.int/bitstream/handle/11324/2582/BVE17038671e.pdf;jsessionid=EA308C32816253A44B487367DB3781C2?sequence=1>
- Instructivo de Funciones y Requisitos Auxiliar de Investigación. [Fundación Universitaria Konrad Lorenz]. CV - 557. Recuperado de: http://www.konradlorenz.edu.co/images/stories/investigaciones_psicologia/documentos/CV_557_Instructivo_de_funciones_y_requisitos_auxiliar_de_investigacion.pdf
- Johnston, R. J., Gregory, Derek, & SMITH, David (eds.) M. Diccionario Akal de Geografía Humana. Traducción de Rosa Mecha López. Madrid: Akal, 2000.
- Jurado, C. & Tobasura, I. (2012). Dilema de la juventud en territorios rurales de Colombia: ¿campo o ciudad? Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 10 (1), pp. 63-77. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v10n1/v10n1a03.pdf>
- La Vía Campesina (2015) *Agroecología Campesina por la Soberanía Alimentaria y la Madre Tierra. Experiencias de la Vía Campesina*. Recuperado de: <https://viacampesina.org/es/agroecologia-campesina-para-la-soberania-alimentaria-y-la-madre-tierra-experiencias-de-la-via-campesina-ya-disponible/>
- La Vía Campesina (2017). *Las Luchas de la Vía campesina por la reforma agraria, la defensa de la vida, la tierra y los territorios*. Harare: La Vía Campesina. Recuperado de: <https://viacampesina.org/es/wp-content/uploads/sites/3/2017/10/Publication-of-Agrarian-Reform-ES.compressed.pdf>
- King, R. (2003). La ciencia como institución. Revista de estudios sociales.

- Ley 1064 de 2006. Por la cual se dictan normas para el apoyo y fortalecimiento de la educación para el trabajo y el desarrollo humano establecida como educación no formal en la Ley General de Educación. 26 de julio de 2006. Recuperado de: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=20854>
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. 08 de febrero de 1994. Recuperado de: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292>
- Línea 01. Desarrollo educativo, pedagógico y curricular - UNIVERSIDAD COLEGIO MAYOR DE CUNDINAMARCA. (2016). Recuperado de: <http://www.unicolmayor.edu.co/portal/index.php?idcategoria=7845>
- Lopes da silva. E (2011). Una reflexión sobre el saber popular y su legitimación. Revista electrónica Deciso. Recuperado de: https://www.crefal.org/decisio/images/pdf/decisio_30/decisio30_saber13.pdf
- López Ramírez, Luis Ramiro (2006). Ruralidad y educación rural. Referentes para un Programa de Educación Rural en la Universidad Pedagógica Nacional. Revista Colombiana de Educación, (51),138-159 Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635245006>
- Mateus, L (2017). Escuela Itinerante Afronortecaucana. Investigación popular para la transformación del territorio del norte del Cauca (Villa Rica, Puerto Tejada, Padilla, Miranda, Guachené, Santander). Bogotá: Corporación Grupo Semillas
- Ministerio de Educación. Descentralización. Apoyo a la gestión institucional de las instancias rectoras de la educación superior. 19 de septiembre de 2017. Recuperado de: <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-299159.html?noredirect=1>
- Ministerio de Educación. Proyecto de Educación Rural. PER. 07 de febrero de 2019. Recuperado de: <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-329722.html?noredirect=1>
- Moreno, N. & Cely, A. (2013). La Opacidad del Paisaje: Formas, Imágenes y Tiempos Educativos. Porto Alegre: Imprensa Livre. Recuperado de: https://www.academia.edu/31389527/La_opacidad_de_paisaje_Formas_im%C3%A1gens_y_tiempos_educativos.
- Objetivos y metas de desarrollo sostenible. Desarrollo Sostenible - Organización de las Naciones Unidas (2015). Recuperado de: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>.
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). Declaración universal de los derechos humanos. Oficina Regional Europa. Recuperado de: https://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf

- Oster-Katz, Leah, (2005) "Aprender sin Educación: El Aprendizaje, la Historia Personal y el Contexto Comunitario en la Experiencia de la Universidad de la Tierra". Independent Study Project (ISP) Collection. 439. https://digitalcollections.sit.edu/isp_collection/439
- Rivera, M y Ariza, C. (2016). Tras el sueño de la universidad campesina, Asopricor-Colombia. Ponencia en el V Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales (ELMECS). Métodos, metodologías y nuevas epistemologías en las ciencias sociales: desafíos para el conocimiento profundo de Nuestra América. Mendoza, recuperado de: <http://elmeecs.fahce.unlp.edu.ar>
- Plan Decenal de Educación 2016 - 2026. [Ministerio de Educación Nacional] EL CAMINO HACIA LA CALIDAD Y LA EQUIDAD. Octubre de 2017 Recuperado de: http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/PNDE%20FINAL_ISBN%20web.pdf
- Plan Especial de Educación Rural. [Ministerio de Educación Nacional]. HACIA EL DESARROLLO RURAL Y LA CONSTRUCCIÓN DE PAZ. 17 de julio de 2018. Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-385568_recurso_1.pdf
- Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas. (1998). Agroecología y saber Andino. Revista de Etnobiología y Etnomedicina. Recuperado de: <https://www.semanticscholar.org/paper/Calendario-agrofestivo-en-comunidades-y-escuela-Campesinas/1d45bb456e126a05382053c066f0c0e92410033d>
- Sacristán, M. (2015). Reconfiguración del proyecto territorial indígena: estudio de caso de los indígenas pijao frente a la construcción del Distrito de Riego del Triángulo del Tolima. (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá. Recuperado de: <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/16857/SacristanCarvajalMariaCamila2015.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Sarandón, S. (2018). La Agroecología: Un nuevo paradigma para una agricultura sustentable. Sociedad Científica Latinoamericana de Agroecología.
- Sevilla, G; Bartolomé, J; Guzmán, G; González, M. (2000). Introducción a la agroecología como Desarrollo Rural Sostenible. Revista: researchgate.
- Sousa, B. (2019). Educación para otro mundo posible. Ciudad autónoma de Buenos Aires. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Recuperado de: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Educacion_para_otro_mundo_posible_Boaventura.pdf

- Sousa, B. (2010). Descolonizar el saber, reinventar el poder. Monte video Uruguay. Recuperado de: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Descolonizar%20el%20saber_final%20-%20C%C3%B3pia.pdf
- Suarez, A. (2018) Proyecto de vida: ¿Proceso, fin o medio? Revista AVFT. Barranquilla – Colombia. Recuperado de: https://www.revistaavft.com/images/revistas/2018/avft_5_2018/12proyecto_vida_proceso_f_in_medio.pdf
- Universidad de Antioquia. (2010). PROPUESTA DE CREACIÓN DE PROGRAMA ACADÉMICO LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA DE LA MADRE TIERRA. Antioquia. Recuperado de: <https://zaydasierraudea.files.wordpress.com/2013/08/licenciatura-pedagogc3ada-madre-tierra-integrado-7jul2010f.pdf>
- Universidad de La Salle, Bogotá y Ministerio de Educación Nacional [CO], "Una utopía nacional: hacia un modelo de educación superior rural para la paz y el posconflicto" (2014). Libros en acceso abierto. 8. <https://ciencia.lasalle.edu.co/libros/8>
- Vasquez, A y Terven, A. (2018) Tácticas y estrategias para el registro y análisis de la diversidad cultural. Universidad Autónoma de Querétaro. Santiago de Querétaro - México.
- Vílchez, N. (2004). Una revisión y actualización del concepto de Currículo. *TELOS. Revista De Estudios Interdisciplinarios En Ciencias Sociales*, 6(2).
- Vinueza, S. (2014): La semilla: patrimonio de los pueblos al servicio de la humanidad. Universidad de Barcelona.
- Yumicasa, S. (2013): Erosión de conocimientos ancestrales de los productores de papa en cinco comunidades de la UCASAJ, parroquia San Juan, Cantón. Riobamba, provincia de Chimborazo. Recuperado de: <http://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/6406/1/UPS-QT40911.pdf>

10 Anexos

10.1 Encuentros salida de campo

10.1.1 Señor Orlando Pamo



10.1.2 Señor Alberto Chaguala



10.1.3 Señora Claudina Loaiza



10.1.4 Institución Educativa Técnica Agroindustrial Juan XXIII



10.1.5 Grupo Semillas



10.2 Entrevistas

10.2.1 Formato de preguntas y población

10.2.1.1 Líderes usuarios

RESPUESTAS DE LA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA A LÍDERES USUARIOS DEL DRTT

Proyecto: Construcción participativa de un programa curricular de educación superior rural de base agroecológica como alternativa al desarrollo territorial en el pos-acuerdo	
Observaciones del participante relevantes antes de empezar:	
Fecha:	
Hora:	Hora fin:
Datos de identificación del entrevistado	
Nombre:	
Edad:	
Género:	
Oficio actual:	
Nivel de Escolaridad:	
Número o dato de contacto:	
Correo electrónico:	
Municipio y vereda/localidad de residencia:	
Comunidad:	
Respuestas	
Contexto histórico del entrevistado	
1. Cuénteme su historia en el DRTT, ¿Cuál ha sido su rol? ¿Hace cuánto llegó? ¿por qué eligió esa vereda? ¿Cómo se ha involucrado en los asuntos del DRTT? etc.	
Entrevistado:	
Entrevistadora:	

Situación y perspectiva de educación en el DRTT
2. ¿Cuáles son las mayores necesidades del área beneficiada del DRTT?
Entrevistado: Entrevistadora:
3. ¿Cuáles son las mayores dificultades para vivir y producir dentro del Distrito?
Entrevistado: Entrevistadora:
4. ¿Usted ha participado en algún programa educativo del DRTT, de qué tipo y sobre qué tema? ¿cómo le ha parecido?
Entrevistado: Entrevistadora:
Expectativas
5. ¿Qué cambios se imagina que va a tener el sector agropecuario cuando el DRTT entre en operación?
Entrevistado: Entrevistadora:
6. ¿Qué cambios planea usted en su sistema productivo cuando el DRTT entre en operación? ¿Qué aspectos podría mejorar en su sistema productivo, si el DRTT funcionara?
Entrevistado: Entrevistadora:
Necesidades de formación
7. ¿Que quisiera o cree que necesitan aprender los agricultores para que logren implementar los nuevos planes productivos?
Entrevistado: Entrevistadora:
8. ¿Cuáles son las necesidades de formación para el personal que se haga cargo del manejo del DRTT?
Entrevistado: Entrevistadora:
9. ¿Bajo qué modalidad de capacitación estaría dispuesto a participar? por ejemplo, curso continuado, curso específico, capacitación teórica, capacitación práctica, capacitación por medios virtuales etc.
Entrevistado: Entrevistadora:
10. ¿Qué facilidades considera deberían tener las comunidades para participar de actividades de capacitación?
Entrevistado: Entrevistadora:
11. ¿Usted qué conocimientos considera puede transmitir a las nuevas generaciones?
Entrevistado: Entrevistadora:
12. ¿Cómo estaría dispuesto a hacerlo? (compartir ese conocimiento)
Entrevistado: Entrevistadora:
13. ¿Qué necesitan los jóvenes para permanecer en el DRTT?
Entrevistado: Entrevistadora:
14. El contexto actual de la pandemia ¿qué cambios ha provocado en su percepción del DRTT y el futuro del mismo?

Entrevistado: Entrevistadora:										
FORMATO DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA LÍDERES USUARIOS DEL DRTT										
#	Nombre	Edad	Gén	Oficio actual	Grupo é	Número o dato d	Correo el	Fecha de	Entrevistador	Link de la gra
1	William Payanene				Indígena				Álvaro Acevedo	
2	Elsanory Tacuma				Indígena	3166537768			Sandra Pulido	
3	Guillermo Culma				Indígena	3155544562			Myriam Acero	
4	Gustavo Sandoval					3162893108			Álvaro Acevedo	
5	Orlando Pamo			Líder					Jorge Posada	
6	Rigoberto Tique				Indígena	3144900549		9 septiemb	Luisa Ramirez	
8	Anunil Yara			etnoeducador		3213310481			Jorge Posada	
9	Claudina Loaiza				Indígena	3154534597			Camila	
10	Marco A. Paisa					314 3839661			María Isabel y Samuel	
11	Juan Sebastián Reyes			Mediano empresario		3192294196				
12	Gabriel Peña			Profesor pensionado					Jorge Posada	

10.2.1.2 Líderes no usuarios

RESPUESTAS DE LA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA A LÍDERES NO USUARIOS DEL DRTT

Proyecto: Construcción participativa de un programa curricular de educación superior rural de base agroecológica como alternativa al desarrollo territorial en el pos-acuerdo	
Observaciones del participante relevantes antes de empezar:	
Fecha:	
Hora:	Hora fin:
Datos de identificación del entrevistado	
Nombre:	
Edad:	
Género:	
Oficio actual:	
Nivel de Escolaridad:	
Número o dato de contacto:	
Correo electrónico:	
Municipio y vereda/localidad de residencia:	
Comunidad:	

Respuestas

Contexto histórico del entrevistado
1. Cuénteme su historia en el DRTT o en el municipio o en la zona, ¿Qué papel ha tenido usted en el proceso del DRTT o como se ha visto involucrado? ¿ha participado en algún programa de formación?
Entrevistado: Entrevistadora:
Situación y perspectiva de educación en el DRTT
2. ¿Cuáles son los anhelos, o motivaciones de estudio, o las áreas del conocimiento o profesiones que los jóvenes eligen cuando se gradúan del colegio?
Entrevistado: Entrevistadora:

3. ¿Cree que son pocos, la mitad o muchos los jóvenes, que, si tuvieran las condiciones, desearían continuar sus estudios formales después de terminar el colegio? ¿Podría sugerir un porcentaje? Si es profesor podría decir cuántos estudiantes y si es padre de familia podría decir cuántos de sus hijos.
Entrevistado: Entrevistadora:
4. ¿En condiciones normales (sin pandemia) cree que son pocos la mitad o muchos los bachilleres que continúan sus estudios formales? ¿Podría sugerir un porcentaje?
Entrevistado: Entrevistadora:
5. ¿Cuáles cree que son las razones para que los bachilleres no continúen sus estudios en la región, tal vez no hay arraigo o es más por factores socioeconómicos, hay imaginarios que los llevan a salir de la región entre otras razones?
Entrevistado: Entrevistadora:
6. ¿Considera que hay personas mayores interesadas en continuar sus estudios? ¿cuántos y qué tipo de estudios?
Entrevistado: Entrevistadora:
7. ¿De las personas que usted conoce cuál es el destino de quienes se forman como profesionales o técnicos, retornan a trabajar en la región o sabe si ejercen su profesión?
Entrevistado: Entrevistadora:
8. ¿En dónde se han formado quienes usted conoce? ¿En qué instituciones o en qué ciudades?
Entrevistado: Entrevistadora:
Necesidades específicas de formación para el DRTT (aquí se pregunta el “que se necesita”)
9. ¿Cuáles campos del conocimiento considera que necesita el DRTT? selección múltiple para proponer: Obras civiles, áreas ambientales, ciencias humanas, ciencias administrativas, ciencias de la salud, ciencias agropecuarias, otras cuáles y ¿en qué aspectos hay necesidades de innovación?
Entrevistado: Entrevistadora:
10. ¿En cuáles de estas áreas ya hay gente formada en el territorio?
Entrevistado: Entrevistadora:
11. ¿Qué herramientas, conocimientos, destrezas, habilidades o competencias, les falta a los profesionales que hay en la zona para poder dar soluciones adecuadas a las problemáticas existentes en el DRTT?
Entrevistado: Entrevistadora:
12. ¿Llegan personas de otras regiones a ocupar cargos en el distrito que podrían ser ocupados por personas de la región si se capacitaran?
Entrevistado: Entrevistadora:
13. ¿Qué casos de innovaciones o procesos exitosos conoce que han traído quienes han regresado o llegado al territorio?
Métodos, herramientas, estrategias de formación (aquí se pregunta el cómo)

14. ¿Cómo considera que se debería construir una propuesta de educación superior para el territorio?
Entrevistado: Entrevistadora:
15. ¿Específicamente qué oportunidades se le ocurre que debería tener alguien para estudiar una profesión sin salir de la región por ejemplo de infraestructura, modalidades educativas, mayor acceso al conocimiento de la oferta, oportunidades financieras etc.?
Entrevistado: Entrevistadora:
16. ¿Qué nivel de formación es requerido en el DRTT: profesional, técnico, ¿tecnólogos, expertos locales, promotores locales u otros? ¿cuáles?
Entrevistado: Entrevistadora:
17. Bajo qué modalidad considera que preferirían las personas estudiar en el DRTT opciones: a distancia, semipresencial, (es decir durante todo el periodo mezclar unos días en campo otros días en aulas), presencial, educación-producción o alternancia (es decir un período continuo, por ejemplo, dos meses, en las aulas y otro periodo continuo en campo con asesoría permanente del profesor u orientador)
Entrevistado: Entrevistadora:
18. ¿Considera que el conocimiento tradicional de los pobladores es importante para integrarlo a nuevos procesos de formación?
Entrevistado: Entrevistadora:
19. ¿Qué pueden aportar los expertos locales o conocedores del territorio en la implementación, fortalecimiento y perdurabilidad de un programa de educación rural?
Entrevistado: Entrevistadora:
Diagnóstico productivo y laboral en el DRTT
20. ¿Cuáles son las ofertas laborales más comunes para los y las jóvenes recién egresados del bachillerato?
Entrevistado: Entrevistadora:
21. ¿Cuáles son las ventajas que usted identifica en la región para la producción agropecuaria, o la prestación de servicios que podrían contribuir a mejorar las condiciones socio-económicas de los habitantes del DRTT si se aprovecharan mejor?
Entrevistado: Entrevistadora:
22. ¿Qué limitaciones percibe que pueden presentarse para el ejercicio laboral de la gente local en el DRTT?
Entrevistado: Entrevistadora:
23. ¿Considera que las aspiraciones de los habitantes del DRTT se orientan a ser empleados o trabajadores independientes?
Entrevistado: Entrevistadora:
Propuestas de educación no convencionales
24. ¿Qué tipo de propuesta educativa no convencional se imaginaría usted que sería adecuada a las condiciones del DRTT? Es decir, diferente a la formación técnica y profesional común (contextualizarse previamente a la entrevista sobre qué es educación no convencional)

Entrevistado:
Entrevistadora:
25. ¿Considera que debería existir algún enfoque diferenciador en la educación en el DRTT?
Entrevistado:
Entrevistadora:
26. El contexto actual de la pandemia ¿qué cambios ha provocado en su percepción del DRTT?
Entrevistado:
Entrevistadora:

FORMATO DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA LÍDERES NO USUARIOS DEL DRTT											
#	Nombre	Edad	Género	Oficio actual	Grupo étnico	Número o dato de contacto	Correo electrónico	Fecha	Entrevistador	Link de entrevista	Realizada
1	Arlax Angarita Leiton			Profesor UNIMINUTO Bogotá		3112046734			Camila		si
2	Yaneth Suárez				Indígena	3143829528			Sandra Pulido		
3	Sergio Ortiz Javela			Tecnólogo obras civiles		3132962010			Myriam Acero		no
4	Armando Loaisa			Profesor		3203935856		15 de	Luisa Ramirez		si
5	Roque Rodriguez			Director Emisora Comunitaria		3202575770			Alvaro Gutierrez		si
7	Florentino Cardozo			Ing. Agrónomo. Profesor		3209527185			William		si
8	Andrés González			Camarógrafo		3229342485			William		si
9	Ernelo diaz			Administrador empresas. Funcionario público		3118871524					no
10	Fernando Castrillón			Asesor Grupo SEMILLAS		3205764112			Maribeth		si
11	Rosa Tapiero								Myriam Acero		
12	Emilia Yaima					3112960235					
13	Eliza Liz								Alvaro Gutiérrez		si

10.2.1.3 Jóvenes

RESPUESTAS DE LA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA A JÓVENES DEL ÁREA DE INFLUENCIA DEL DRTT

Proyecto: Construcción participativa de un programa curricular de educación superior rural de base agroecológica como alternativa al desarrollo territorial en el pos-acuerdo	
Observaciones del participante relevantes antes de empezar:	
Fecha:	
Hora:	Hora fin:
Datos de identificación del entrevistado	
Nombre:	
Edad:	
Género:	
Oficio actual:	
Nivel de Escolaridad:	
Número o dato de contacto:	
Correo electrónico:	
Municipio y vereda/localidad de residencia:	

Respuestas

Pregunta transversal de contexto
1. ¿Qué papel ha tenido usted en el proyecto del DRTT o cómo se ha visto involucrado?
Entrevistado:
Entrevistadora:
Expectativa personal del proyecto de vida y relación con las necesidades de la región del DRTT
2. Pensando en su futuro, ¿a qué le gustaría dedicarse en los próximos años, a estudiar, trabajar, ambas u otra? y ¿qué motiva estas aspiraciones?
Entrevistado:
Entrevistadora:

3. De acuerdo con las características del territorio, ¿qué oportunidades y limitaciones encuentra para desarrollar allí esos planes a futuro?
Entrevistado: Entrevistadora:
4. ¿Qué fortalezas y debilidades identifica en usted mismo (a) que pueden influir positiva o negativamente en esos planes a futuro? Tenga en cuenta sus habilidades, conocimientos y competencias.
Entrevistado: Entrevistadora:
5. ¿Cómo considera que sus planes a futuro pueden contribuir con el desarrollo de la región del DRTT?
Entrevistado: Entrevistadora:
6. ¿En dónde se han formado las personas que viven en el DRTT que usted conoce? ¿En qué instituciones o en qué ciudades?
Entrevistado: Entrevistadora:
Reconocimiento de las tendencias, apuestas y necesidades productivas de la región del DRTT.
7. ¿Cómo ha aportado el territorio a su desarrollo como persona? y ¿qué es lo que más valora de este lugar?
Entrevistado: Entrevistadora:
8. ¿Cuál es su vínculo y el de su núcleo cercano con el proyecto del DRTT?
Entrevistado: Entrevistadora:
9. ¿Qué expectativas a nivel personal y para el territorio le genera el desarrollo del proyecto del DRTT?
Entrevistado: Entrevistadora:
10. ¿Cómo se imagina el futuro del territorio con la implementación del DRTT?
Entrevistado: Entrevistadora:
11. Ese futuro que visualiza, ¿le motiva a realizar su proyecto de vida en el área de influencia del DRTT? ¿Por qué?
Entrevistado: Entrevistadora:
Reconocimiento de la oferta de educación disponible y accesible y perspectiva para ingresar.
12. ¿Qué considera que necesita aprender para materializar su visión de territorio y planes a futuro?,
Entrevistado: Entrevistadora:
13 ¿De qué manera le gustaría adquirir ese aprendizaje? Describa ese proceso de formación
Entrevistado: Entrevistadora:
14. De los procesos de educación que conoce, ¿cuáles cree que le pueden servir para desarrollar ese aprendizaje?
Entrevistado: Entrevistadora:
15. ¿Conoce la duración, costos, requisitos de admisión y la oferta disponible de estos procesos en su territorio? ¿Le parecen accesibles?

Entrevistado:
Entrevistadora:
16. ¿Cuáles son las mayores dificultades o barreras que encuentra para poder acceder a procesos de formación, garantizando su permanencia y culminación?
Entrevistado:
Entrevistadora:
17. ¿Qué expectativas le generan ofertas educativas alternativas y no convencionales como la Escuela Agroecológica Manuel Quintín Lame?
Entrevistado:
Entrevistadora:
18. El contexto actual de la pandemia ¿qué cambios ha provocado en su percepción del DRTT?
Entrevistado:
Entrevistadora:

FORMATO DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA LÍDERES USUARIOS DEL DRTT											
#	Nombre	Edad	Género	Etnia	Oficio	Número o dato	Correo	Fecha	Entrevistado	Link de la	Realizada
1	William Culma Lozano			Indígena		322 735 36 08			María Isabel		si
2	María Alejandra Pamo Cupitra					310 248 61 30			Laura Amado		si
3	Luisa Fernanda Payanene Campos					314 768 78 60			María Paula		si
4	Jimmi Favian Ortiz					321 361 91 40			Maribeth		si
5	Daniel Peralta Hernández				Geógr	3133380847			Laura Amado		si
6	Carmenza Pamo Sánchez				Estudi	3107370191			María Isabel		si
7	Edison Estid Cacais			Indíge	Estudi	3147033044			Laura García		si
8	Yeni shirley Romero				Estudi	3145698284			Laura García		si
9	Anyi				De co	3229086455			María Paula		no

10.3 Grupo focal

10.3.1 Planeación y población

Hora	Actividad	Desarrollo
Antes de dar inicio a la reunión	División de grupos	1. Ya que se espera contar con 12 jóvenes, se pretende organizar 3 subgrupos, cada uno conformado por 4 jóvenes facilitando el diálogo y participación de cada uno de los participantes.
6mn	Saludo y explicación de la temática a realizar a lo largo del grupo focal	1. Presentación del espacio SUE 2. Explicación de la metodología y tiempos a utilizar para el desarrollo del grupo focal.
de 10 a 15 mn	Rompe hielo - Hoy me siento como ...	1. Se les pedirá a cada uno de los participantes que se presenten dando una información básica con el fin de romper el hielo y dinamizar el espacio. 2. Después de esta presentación se les pedirá que a partir de unas imágenes proyectadas por las dinamizadoras se identifiquen con una de esas emociones y expliquen por qué se siente así el día de hoy.

30 a 40 mn	Reconocimiento del conocimiento - Jam Board	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconocimiento de la plataforma Jam Board 2. Para dar inicio al grupo focal se delimitaron 5 preguntas <ol style="list-style-type: none"> a. Cómo cree que los jóvenes se pueden articular a las propuestas que le permitan la formación agroecológica. b. Cuáles considera han sido los cambios ambientales y productivos de la región que tienen mayor influencia y que deben ser tenidos en propuestas de trabajo agroecológico. c. Cuáles han sido los aportes, aprendizajes del territorio a su desarrollo como persona, colectivo y viceversa. (tradiciones) d. ¿Cuál considera ha sido la influencia de DRTT en la región? e. ¿Qué oportunidades formativas, educativas, de promoción ambiental y de participación deberían estar presentes en la región? <p>Estas preguntas serán las que den el sentido a toda la jornada.</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. En el momento que la dinamizadora realice la pregunta los y las participantes deberán dirigirse al tablero virtual Jamboard y dejar una nota una idea base sobre su opinión frente a la pregunta 4. Al tener estas ideas base la persona encargada procederá a leer cada idea con el fin de dar más profundidad y generar una breve discusión al respecto, permitiendo así la participación de cada integrante
de 5 a 10mn	Cierre - ¿Cómo me sentí?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Al terminar la actividad se les preguntará a los participantes cómo se sintieron con el grupo focal y sus expectativas con el proyecto SUE

Dirección de correo electrónico	Nombre completo	Institución y organización	Edad	Lugar de origen municipal	Correo de contacto	Celular
sandra.pulido@unimilitar.edu.co	Sandra Patricia Pulido	Universidad Militar Nueva Granada	51	Boyacá	sandra.pulido@unimilitar.edu.co	3112692473
aacevedoo@unal.edu.co	Alvaro Acevedo	Universidad Nacional de Colombia	48	Bogotá	aacevedoo@unal.edu.co	3102847776
maceroa@unal.edu.co	Myriam Acero Aguilar	Universidad Nacional de Colombia	48	Bogotá	maceroa@unal.edu.co	3163965755
danitorres2509@hotmail.com	Daniela Torres Ramírez	Universidad Distrital Francisco de Paula	24	El Colegio-Cundinamarca	danitorres2509@hotmail.com	3214137649
u19100194@unimilitar.edu.co	Samuel Pérez Moreno	UMNG	35	Bogotá	u19100194@unimilitar.edu.co	3112434971
lendyvane97@gmail.com	Lendy Vanesa Luna Aguj	Resguardo Nueva Esperanza	23	Coyaima Tolima	lendyvane97@gmail.com	3214678454
neiderdm7@gmail.com	Neider Andrey Devia Mejía	GRUPO PIJAO	25	Natagaima - Tolima (Vereda Guasimal Mesas)		
ammartinp@unal.edu.co	Angela Maribeth Martín F	Universidad Nacional de Colombia	29	Bogotá	ammartinp@unal.edu.co	3192142824
lvamado@unicolmayor.edu.co	Laura Valentina Amado C	Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca	22	Bogotá	lvamado@unicolmayor.edu.co	3143140399
lmarcelagarcia@unicolmayor.edu.co	Laura Marcela García Sa	Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca	21	Bogotá	lmarcelagarcia@unicolmayor.edu.co	3125952874
cacaidsdiana8@gmail.com	Diana Carolina Cacaís Y	Somos tejido	28	Sibate	cacaidsdiana8@gmail.com	3203690785
kmilofayad@hotmail.com	Camilo	Grupo Pijao		Natagaima		
gjuaniash@ut.edu.co	Gustavo Juanias	Resguardo indígena Pacapari	23	La molana, Natagaima	juaniashernandes@hotmail.com	3209152026
henao.conde@gmail.com	Edwin Alexander Henao	Grupo Pijao	30	Mesas de Inca, Coyaima	grupopijao@gmail.com	3134051266
lframirez@unicolmayor.edu.co	Luisa Fernanda Ramirez	Unicolmayor	32	Bogotá	lframirez@unicolmayor.edu.co	3007443382
saacarreroro@gmail.com	Sara Alejandra Carrero F	SUE-UPN	28	Bogotá		3172424333
escacaissl@ut.edu.co	Edisson Stik Cacaís Luna	Universidad del Tolima, grupo Pijao	26	Coyaima Tolima, resguardo	escacaissl@ut.edu.co	3147033044

10.3.2 Aplicación

¿Cuáles considera han sido los cambios ambientales y productivos de la región que tienen mayor influencia y que deben ser tenidos en cuenta en propuestas de trabajo agroecológico?



Uno de los cambios que tiene mayor influencia es la formación de todo esa semilla que están en formación que son los niños, ya que ellos son los que cuidan el territorio y proteje, en el hoy y el mañana

El cambio de las temporadas de lluvia debido al cambio climático y en lo productivo ligado a lo ambiental considero que, por parte de algunas personas,

→

el alejarse de la ganadería como principal actividad económica

El desgaste del suelo, convirtiendo algunas zonas en desérticas y la recuperación de dichos suelos con sistemas eficientes que permitan su productividad y mejoramiento a largo plazo, además del mantenimiento

→

de las características biológicas de los suelos que aún se encuentran en buenas condiciones.

Importante la historia oral.

Conexión de la tierra, lengua materna. Cosmovisión y aspectos políticos (colectivos).

Producción limpia en el territorio. Reconocimiento de la infancia del medio ambiente como sustentable. Promover las oportunidades en el territorio

Cultivos de arroz como sustento propio. (elaborados en casa). La deforestación se nota de manera impactante. Cambio de paisaje, rutas, animales. Desgaste del sistema ganadero.






¿Qué oportunidades formativas, educativas y de participación deberían estar presentes en la región? ¿Qué las debería caracterizar?

Descolonizar el conocimiento. Reconocer lo que somos. Desarrollo de la identidad. Pensamiento como originarios. Liberación como pueblo. (automía)

Uso de la Medicina Tradicional (importante para la comunidad). Cuidado de la tierra.

Fortalecimiento de la justicia propia. Prevención de violencias y del abuso sexual a niños y niñas. Defensa del territorio.

Intereses de los jóvenes en el territorio. Procesos formales (certificado) que se articulen a las propuestas de los territorios que se adecuen a las formas (tradiciones, memoria, dinámicas). Lecturas del territorio (sentires,

Experiencia del Brasil: Gestión territorial, Salud colectiva, licenciatura interculturales con la cosmovisión. Lengua materna. Conocimientos de la medicina indígena.

La educación no puede ser expulsora de nuestra gente. Tampoco retenedora.



10.4 Estado del arte

10.4.1 Referencias por documento

10.4.1.1 Experiencias de educación

1	2013	La agroecología como respuesta a las potencialidades y retos de la agricultura indígena y campesina en el distrito de riego el triángulo del sur del Tolima.	Acevedo, A						Doc
2	2012	Universidad de la Tierra en Oaxaca, A. C.: aprender sin escuela. En: Revista Mexicana de bachillerato a Distancia	Beltrán, S						
3	2011	<i>Licenciaturas em em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências piloto.</i> Belo Horizonte, Autêntica.	Castagna, Mónica, Mourao, Lais (orgs.)	X					
4	2009	Autonomía y Educación Indígena: las escuelas zapatistas de las cañadas de la selva la Candona de Chiapas, México. Tesis de Doctorado en Ciencia Social, con especialidad en Sociología. Colegio de México y L Sorbona III	Baronnet, Bruno		X	D			
5	2008	A questão agrária e a formação do educador do campo no século xxi: as contribuições da pedagogia da terra. En: rev. diálogo educ., curitiba, v. 8, n. 25, p. 765-785, set./dez.	Casagrande, N						
6	2005	"Aprender sin Educación: El Aprendizaje, la Historia Personal y el Contexto Comunitario en la Experiencia de la Universidad de la Tierra" (2005). <i>Independent Study Project (ISP) Collection.</i> 439.	Oster-Katz, Leah						
7	2003	"Las Escuelas de Campo para Agricultores",	Mejía, Mario.						
8	s.f	La Universidad de la Tierra en México. una Propuesta de aprendizaje convivencial. (Universidad Complutense de Madrid <i>Temas y perspectivas sobre educación. La infancia ayer y hoy</i>)	Zaldívar, J						

10.4.1.2 Políticas de educación y educación rural

#	Año	Titulo	Autor	Libro	Tesis	Artículo	Pág. web	otro
1	2018	Política de educação do campo / Estado de Santa Catarina. – Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação,	Santa Catarina. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação.					Doc. Oficial
2	2018	Plan especial de Educación rural. hacia el desarrollo rural y la construcción de paz.	MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL Colombia					Doc. Oficial
3	2018	<i>Estrategia para la implementación de los objetivos de desarrollo sostenible (ods) en Colombia. Conpes 3918</i>	CONSEJO NACIONAL DE POLÍTICA ECONÓMICA Y SOCIAL REPÚBLICA DE COLOMBIA DNP					Doc. Oficial
4	2018	Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022.DNP,	DNP					Doc. Oficial

5	2018	Plan Rural de Educación Superior	MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL					Doc. Oficial
6	2018	Plan especial de Educación rural. hacia el desarrollo rural y la construcción de paz.	MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL					Doc. Oficial
7	2017	<i>Políticas públicas a favor de la agroecología en América Latina y El Caribe.</i> Porto Alegre: Evangraf / Criação Humana, Red PP-AL: FAO,	Sabourin, E ... [et al.] (organizadores).	X				
8	2016	Acuerdo final de paz. Oficina del alto comisionado para la paz						Doc. Oficial
9	2016	Plan Marco de Implementación del Acuerdo Final (PMI) ha sido elaborado por el Gobierno de Colombia, y discutido y aprobado por la Comisión de Seguimiento, Impulso y Verificación del Acuerdo Final (CSIVI), en cumplimiento de las disposiciones del Punto 6.1.1 del "Acuerdo Final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera".	GOBIERNO DE COLOMBIA					Doc. Oficial
10	2015	<i>El campo colombiano: un camino hacia el bienestar y la paz. Misión para la transformación del campo.</i> Bogotá: Departamento Nacional de Planeación. Informe de la Misión para la Transformación del Campo Colombiano. DNP	Departamento Nacional de Planeación					Doc. Oficial
11	2014	Acuerdo por lo superior 2034. Consejo nacional de educación superior	CESU					Doc. Oficial

10.4.1.3 Situación y análisis de la educación rural, el campo y la ruralidad

#	Año	Título	Autor	Libro	Tesis	Artículo	Página web	Otro
1	2019	Educación rural y territorios en disputa: La alternancia como propuesta pedagógica. En: Revista e+e - Córdoba, V.6 No7 - Abril	Greco, M, Peterle, R, Cuoto, M, Bonomo, C y Soto, O			X		
2	2018	Educación y desarrollo humano en los contextos rurales. <i>REVISTA TEMAS III(12)</i> , 189-200	Serna, J.M., y Patiño, S.			X		
3	2018	Educación rural en Colombia: el país olvidado, antecedentes y perspectivas en el marco del posconflicto. <i>Nodos y Nudos</i> , 6(45), 50-63.	Parra, A., Mateus, J. y Mora, Z			X		
4	2017	Una reflexión crítica de la educación rural desde la experiencia propia, hacia un proceso que promueva la resignificación de la identidad campesina y el arraigo al territorio. tesis de maestría en educación. Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. línea pedagogía y diversidad cultural cohorte especial madre tierra.	Pineda, M y Suaza, D					
5	2017	Problemas y retos de la educación rural colombiana. En: <i>Educación y Ciudad</i> , (33), 53-62.	Arias, J.					
6	2016	Estado del arte sobre el desarrollo rural durante el periodo comprendido entre 2004-2014 en Colombia. Tesis Presentada Universidad De la Salle, Bogotá	Fonseca, Viviana, Contreras, Laura & Porras, Laura					
7	2015	El campo colombiano: un camino hacia el bienestar y la paz. Misión para la transformación del campo. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación	Departamento Nacional de Planeación					
8	2015	<i>Educación, Pedagogía y Desarrollo Rural: ideas para construir la paz.</i> Bogotá, Colombia: Ecoe ediciones	Ramírez, A.					
9	2015	Rivera, A, A. (2015). Estado del arte sobre la escuela rural: Una perspectiva desde los vínculos entre escuela y comunidad. <i>Itinerario Educativo</i> , 65, 99-120. Salamanca						
10	2014	Misión para la transformación del campo saldar la deuda histórica con el campo marco conceptual de la misión para la transformación del campo.	Ocampo, J					
11	2013	Nueva Ruralidad desde dos visiones de progreso rural Y Sustentabilidad: Economía Ambiental y Economía Ecológica. <i>Polis Revista</i>	Baños, M.					

		<i>Latinoamericana</i> , 34. Ruralidad y campesinado.						
1 2	201 2	<i>Manual para la Formulación y ejecución De planes de educación rural. Calidad y equidad para la población de la zona rural.</i> https://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-329722_archivo_pdf_Manual.pdf	Corpoeduca ción y MINISTERIO DE EDUCACIÓ N NACIONAL					
1 3	200 9	Construcción social de "juventud rural" y políticas de juventud rural en la zona andina colombiana. Tesis Doctoral. Centro de estudios avanzados en niñez y juventud. Doctorado en ciencias sociales niñez y juventud universidad de Manizales - Cinde	López, A					
1 4	200 6	Educación media rural, perspectivas en clave histórica. En: Revista Colombiana de Educación, N.º 51. Segundo semestre de 2006, Bogotá: UPN 103-137	Turbay, Catalina					
1 5	200 6	Ruralidad y educación rural. Referentes para un Programa de Educación Rural en la Universidad Pedagógica Nacional. En: Revista Colombiana de Educación, núm. 51, julio-diciembre, 2006, pp. 138-159. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.	López, Luis					
1 6	200 6	<u>La investigación social sobre juventud rural en América Latina. Estado de la cuestión de un campo en conformación.</u> En: Revista Colombiana de Educación, núm. 51, julio-diciembre, 2006, pp. 138-159. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.	Gabriel Kessler, G					
1 7	200 6	Educación para la población rural en siete países de América Latina. Síntesis y análisis global de resultados por países. En: Revista Colombiana de Educación, núm. 51, julio-diciembre, 2006, pp. 138-159. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.	Corvalán, Javier					
1 8	200 6	La escuela como medio de movilidad social rural: reflexiones en torno a la evidencia empírica. En: Revista Colombiana de Educación, núm. 51, julio-diciembre, 2006, pp. 138-159. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.	Marlon Javier Méndez; Javier, Catalina Gómez, Catalina, Betancourt, Ana.					
1 9	200 4	<i>La educación rural en Colombia. Estado del arte.</i> Bogotá: Centro de estudios regionales cafeteros y empresariales, Universidad Pedagógica Nacional.	FAO.					

200	2004	<i>La educación rural en Colombia. Estado del arte.</i> Bogotá: Reduc–Crece–Universidad Pedagógica Nacional–fao.	Perfetti del Corral, M					
201	2004	<i>Estado del arte sobre la producción académica en el sector rural 1986-2003.</i> Bogotá. Universidad Nacional de Colombia. -	Machado, A					
202	2003	Estudio sobre la educación para la población rural en Colombia.	Perfetti, M					
203	S.F	Retos en la implementación de la reforma rural integral de paz. Universidad Católica de Colombia.	Parra, Ana Milena					

10.4.1.4 Saberes campesinos

#	Año	Título	Autor	Libro	Tesis	Artículo	Pág. web	otro
1	2012	Educación rural y saberes campesinos en Tierradentro Cauca: estudio del proceso organizativo de la asociación campesina de Inzá Tierradentro (acit). 2004 a 2012.	Arias, J		X			
2	2018	Saberes campesinos para el desarrollo agroecológico sostenible desde la cosmovisión de los actores sociales	Camejo, J			X		
3	2015	Saberes campesinos locales para la interdisciplinariedad educativa rural	Ramos, R			X		

10.4.1.5 Distrito de Riego el Triángulo del Tolima

#	Año	Título	Autor	Libro	Tesis	Artículo	Pág. web	otro
1	2015	Reconfiguración del proyecto territorial indígena: estudio de caso de los indígenas Pijao frente a la construcción del distrito de riego del triángulo del Tolima	María Carvajal.		X			
2	2015	Reconfiguración del proyecto territorial indígena: estudio de caso de los indígenas Pijao frente a la construcción del distrito de riego del triángulo del Tolima.	Ferro, J y Sacristán, M		X			
3	2014	Trayectorias y dinámicas de desarrollo territorial rural en el Triángulo del Sur del Tolima, Colombia, 1613-2005	Camacho, A		X			
4	2013	Proyecto distrito de riego triangulo del Tolima: transformaciones de la cultura indígena en Coyaima y recuperación económica desde una perspectiva educativa intercultural	Pinilla, P		X			
5	2017	Resistencias y territorialidades indígenas en el sur del Tolima.	Arias Murillo, F., & Duque Rodríguez, D.			X		

6	s.f	Propuesta Agenda agroalimentaria para los pueblos indígenas Pijao sur del Tolima.	Grupo Semillas					X
7	s.f	Diagnóstico estado de los Derechos Fundamentales del Pueblo Pijao y Líneas de Acción para la Construcción de su plan de salvaguardia étnica						X
8	s.f	Asociación para el Futuro con Manos de Mujer. Mujeres del Sur del Tolima: Sembrando agua y defendiendo el territorio.	Grupo Semillas					X
10	2014	Plan agroproductivo de Riego del Triángulo del Tolima: una experiencia desde lo local.	INCODE, IICA, FONADE					X

10.4.1.6 Agroecología

#	Año	Titulo	Autor	Libro	Tesis	Artículo	Pág. web	otro
1	2014	Liderazgo docente en la formación agroecológica de jóvenes rurales	Angarita, Arlex		X			
2	2012	Encuentro de maneras de conocer en el enfoque agroecológico	Rivera, C		X			
3	2017	Sembrando agroecología en campesinos indígenas y afrodescendientes de Colombia, Ecuador y Perú.	Villafuerte, J			X		
4	2016	La agroecología como opción política para la paz en Colombia.	Mateus, L			X		
5	2014	Contribuciones de la agroecología escolar a la soberanía alimentaria: caso fundación viracocha	Acevedo, A. y María José Pitta Paredes			X		
6	2010	La revolución agroecológica de América Latina: Rescatar la naturaleza, asegurar la soberanía alimentaria y empoderar al campesino.	Altieri, Miguel A. y Toledo, Víctor Manuel			X		

10.4.2 Documentos base

EXPERIENCIAS, ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN DE EDUCACIÓN RURAL								
#	Año	Titulo	Autor	Libro	Tesis	Artículo	Web	Otro
1	2019	Educación rural y territorios en disputa: La alternancia como propuesta pedagógica. En: Revista e+e - Córdoba, V.6 No7 – Abril	Greco, M, Peterle, R, Cuoto, M, Bonomo, C y Soto, O			X		
2	2018	Educación y desarrollo humano en los contextos rurales. REVISTA TEMAS III(12), 189-200	Serna, J.M., y Patiño, S.			X		
3	2018	Educación rural en Colombia: el país olvidado, antecedentes y perspectivas en el	Parra, A., Mateus, J. y Mora, Z			X		

		marco del posconflicto. Nodos y Nudos, 6(45), 50-63.						
4	2017	Una reflexión crítica de la educación rural desde la experiencia propia, hacia un proceso que promueva la resignificación de la identidad campesina y el arraigo al territorio. tesis de maestría en educación. Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. línea pedagogía y diversidad cultural cohorte especial madre tierra.	Pineda, M y Suaza, D					
5	2017	Problemas y retos de la educación rural colombiana. En: Educación y Ciudad, (33), 53-62.	Arias, J.					
6	2016	Estado del arte sobre el desarrollo rural durante el periodo comprendido entre 2004-2014 en Colombia. Tesis Presentada Universidad De la Salle, Bogotá	Fonseca, Viviana, Contreras, Laura & Porras, Laura					
7	2015	El campo colombiano: un camino hacia el bienestar y la paz. Misión para la transformación del campo. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación	Departamento Nacional de Planeación					
8	2015	Educación, Pedagogía y Desarrollo Rural: ideas para construir la paz. Bogotá, Colombia: Ecoe ediciones	Ramírez, A.					
9	2015	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. Salamanca						
10	2014	Misión para la transformación del campo saldar la deuda histórica con el campo marco conceptual de la misión para la transformación del campo.	Ocampo, J					
11	2013	Nueva Ruralidad desde dos visiones de progreso rural Y Sustentabilidad: Economía Ambiental y Economía Ecológica. Polis Revista Latinoamericana, 34. Ruralidad y campesinado.	Baños, M.					
12	2012	<i>Manual para la Formulación y ejecución De planes de educación rural. Calidad y equidad para la población de la zona rural.</i> https://www.mineduacion.gov.co/1621/articulos-329722_archivo_pdf_Manual.pdf	Corpoeducación y MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL					
13	2009	Construcción social de "juventud rural" y políticas de juventud rural en la zona andina colombiana. Tesis Doctoral. Centro de estudios avanzados en niñez y juventud.	López, A					

		Doctorado en ciencias sociales niñez y juventud universidad de Manizales – Cinde						
1 4	200 6	Educación media rural, perspectivas en clave histórica. En: Revista Colombiana de Educación, N.º 51. Segundo semestre de 2006, Bogotá: UPN 103-137	Turbay, Catalina					
1 5	200 6	Ruralidad y educación rural. Referentes para un Programa de Educación Rural en la Universidad Pedagógica Nacional. En: Revista Colombiana de Educación, núm. 51, julio-diciembre, 2006, pp. 138-159. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.	López, Luis					
1 6	200 6	<u>La investigación social sobre juventud rural en América Latina. Estado de la cuestión de un campo en conformación.</u> En: Revista Colombiana de Educación, núm. 51, julio-diciembre, 2006, pp. 138-159. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.	Gabriel Kessler, G					
1 7	200 6	Educación para la población rural en siete países de América Latina. Síntesis y análisis global de resultados por países. En: Revista Colombiana de Educación, núm. 51, julio-diciembre, 2006, pp. 138-159. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.	Corvalán, Javier					
1 8	200 6	La escuela como medio de movilidad social rural: reflexiones en torno a la evidencia empírica. En: Revista Colombiana de Educación, núm. 51, julio-diciembre, 2006, pp. 138-159. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.	Marlon Javier Méndez; Javier, Catalina Gómez, Catalina, Betancourt, Ana.					
1 9	200 4	<i>La educación rural en Colombia. Estado del arte. Bogotá: Centro de estudios regionales cafeteros y empresariales, Universidad Pedagógica Nacional.</i>	FAO.					
2 0	200 4	<i>La educación rural en Colombia. Estado del arte. Bogotá: Reduc–Crece–Universidad Pedagógica Nacional–fao.</i>	Perfetti del Corral, M					
2 1	200 4	<i>Estado del arte sobre la producción académica en el sector rural 1986-2003. Bogotá. Universidad Nacional de Colombia.</i> -	Machado, A					
2 2	200 3	Estudio sobre la educación para la población rural en Colombia.	Perfetti, M					

2	S.F	Retos en la implementación de la reforma rural integral de paz. Universidad Católica de Colombia.	Parra, Ana Milena						
3									

10.4.3 Formato ficha RAE

1. Información General	
Tipo de documento	
Acceso al documento	
Título del documento	
Autor(es)	
Director	
Publicación	
Unidad Patrocinante	
Palabras Claves	
2. Descripción	
3. Fuentes	
4. Contenidos	
5. Metodología	
6. Conclusiones	
7. Comentario para responder a la pregunta ¿Qué aspectos considera que le aportan al proyecto las ideas del documento?	
Elaborado por:	
Revisado por:	
Fecha de elaboración del Resumen:	

10.4.4 Lineamientos de educación

EXPERIENCIA	PRINCIPIOS O FUNDAMENTOS	PROPUESTAS CURRICULARES	ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	APORTES
-------------	--------------------------	-------------------------	---------------------------	---------

10.5 Artículo

10.5.1 Envío a la revista brasileña de Educación Rural

10.5.2 Texto del artículo terminado

Aportes de experiencias de Educación Superior Rural de Colombia, Brasil y México a la construcción de una propuesta curricular en el Sur del Tolima (Colombia)

RESUMEN: En este artículo se presenta un estudio documental sobre experiencias de Educación Superior Rural en Colombia y su comparación con la experiencia de la Educación del Campo de Brasil y de la Universidad de la Tierra de Oaxaca México. Esta revisión documental se realiza en el marco de la investigación “Construcción participativa de un programa curricular de educación superior rural de base agroecológica como alternativa al desarrollo territorial en el pos-acuerdo”. El análisis de las experiencias permitió generar aportes en cuanto a los principios, propuestas curriculares, estrategias metodológicas para la construcción de programas educativos y procesos productivos de base agroecológica para una región del centro de Colombia. Las experiencias analizadas se fundamentan en el reconocimiento de las y los campesinos e indígenas como sujetos culturales, en la necesidad de la formación para la transformación social, la articulación de componentes de formación técnica con lo político y lo ecológico. Las experiencias proponen currículos contextualizados, con estrategias metodológicas que parten de los saberes campesinos e indígenas, con metodologías experienciales, el trabajo por proyectos productivos, de servicio a la comunidad e investigativos.

Palabras Clave: Educación Superior Rural, Currículo, Estrategias metodológicas, saberes, experiencias, aportes.

Contributions of Rural Higher Education experiences from Colombia, Brazil and Mexico to the construction of a curriculum proposal in South Tolima (Colombia)

ABSTRACT: This article presents a documentary study on experiences of Rural Higher Education in Colombia and its comparison with the experience of Rural Education in Brazil and the Universidad de la Tierra de Oaxaca México. This documentary review is carried out within the framework of the research "Participatory construction of a curricular program of rural higher education based on agroecology as an alternative to territorial development in the post-agreement". The analysis of the experiences allowed generating contributions regarding the principles, curricular proposals, methodological strategies for the construction of educational programs and production processes based on agroecology for a region of central Colombia. The experiences analyzed are based on the recognition of peasants and indigenous peoples as cultural subjects, on the need for training for social transformation, the articulation of technical training components with the political and ecological aspects. The experiences propose contextualized curriculum, with methodological strategies that start from peasant and indigenous knowledge, with experiential methodologies, work for productive projects, community service and research.

Keywords: rural higher education, curricula, methodological strategies, knowledge, experiences, contributions.

Contribuições de experiências de Educação Superior Rural da Colômbia, Brasil e México para a construção de uma proposta curricular no Sul de Tolima (Colômbia)

RESUMO: Este artigo apresenta um estudo documental sobre as experiências da Educação Superior Rural na Colômbia, comparadas às experiências da Educação do Campo no Brasil e da Universidad de la Tierra de Oaxaca, México. Esta revisão documental realiza-se no âmbito da pesquisa "Construção participativa de um programa curricular de ensino superior rural com base na agroecologia como alternativa de desenvolvimento territorial no pós-acordo". A análise das referidas experiências permitiu gerar contribuições a respeito dos princípios, propostas curriculares, estratégias metodológicas para a construção de programas educacionais e processos de produção baseados na agroecologia

para uma região do centro da Colômbia. Tais experiências baseiam-se no reconhecimento dos camponeses e indígenas como sujeitos culturais, na necessidade de formação para a transformação social e na articulação dos componentes da formação técnica com os aspectos políticos e ecológicos. As experiências propõem currículos contextualizados, com estratégias metodológicas que partem dos saberes camponeses e indígenas, com metodologias vivenciais, trabalho para projetos produtivos, serviço comunitário e pesquisa.

Palavras-chave: Educação Superior Rural, currículo, saberes, estratégias metodológicas, experiências, contribuições.

Introducción

En este artículo se presenta el avance de un estudio documental sobre experiencias de educación superior rural en Colombia y su comparación con dos experiencias reconocidas de América Latina en este campo como son: La Educación del Campo de Brasil y la Universidad de la Tierra de Oaxaca México. Esta revisión documental se realiza en el marco de la investigación desarrollada por el Sistema Universitario Estatal – Bogotá “Construcción participativa de un programa curricular de educación superior rural de base agroecológica como alternativa al desarrollo territorial en el pos-acuerdo”. La investigación se efectúa con las comunidades del Distrito de Riego El Triángulo del Tolima (DRTT), zona localizada en el centro-oeste de Colombia.¹

El DRTT encierra los municipios de Coyaima (85 %), Natagaima (11%) y Purificación (4%), sobre un área de 34.143 hectáreas, de las cuales serán irrigadas 20.402. La región es ocupada por comunidades indígenas descendientes de los Pijao y agricultores campesinos, que tienen el riesgo de ser desplazados de ese territorio, dada la presión de inversionistas foráneos que tienen el interés de ocupar dichas tierras irrigadas.

Se busca con este estudio documental realizar una reflexión que pueda aportar principios, propuestas curriculares, estrategias metodológicas para la construcción de programas educativos y procesos productivos de base agroecológica para la región del DRTT.

El acuerdo de paz con las FARC-EP (2016), ha constituido una nueva oportunidad para colocar el tema agrario en el centro del debate político nacional. Es en este escenario, que consideramos necesario que la academia colombiana asuma un papel en el desarrollo de diversas iniciativas frente a la problemática agraria como prerequisite para lograr una paz estable y

¹ Un distrito de riego es un área de influencia de las obras de infraestructura destinadas a dotar a la misma con riego, drenaje o protección contra inundaciones, con el propósito de elevar la productividad agropecuaria. (Párr. 1)

duradera. En este sentido, se busca con este estudio aportar al desarrollo territorial y la construcción de paz en el marco del pos-acuerdo desde el análisis de necesidades específicas a nivel de producción y educación para comunidades del sur del Tolima que permitan la formulación participativa de un programa curricular en agroecología vinculado a la estructuración de procesos productivos de carácter agrícola y pecuario. Las comunidades del sur DRTT como otras zonas rurales del país han sido afectadas por la violencia política, igualmente en esta zona se manifiestan problemáticas educativas y sociales.

En Colombia el analfabetismo en las zonas rurales sigue siendo alto: “Para la población de 15 y más años, este indicador se ubicó en un 12,1% en las zonas rurales” (DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACIÓN COLOMBIA –DNP-, 2018. p. 286)

En cuanto a la educación media: “La cobertura neta en educación media rural apenas llega a un 31%, de modo que presenta una brecha de 16 puntos porcentuales con respecto a la cobertura urbana para el mismo nivel” (p. 287).

Una gran parte de los jóvenes no acceden a la educación y esto se agrava o se presenta una gran desigualdad en la educación rural y en algunas regiones del país. Y si esto se cruza por grupos poblacionales, las poblaciones indígenas y las poblaciones afrocolombiana tienen menos oportunidades educativas.

Además de las desigualdades en cobertura, también se dan inequidades en relación con la calidad educativa medida en las pruebas Saber y esto es más evidente en la falta de pertinencia de los programas educativos para las diferentes regiones del país y para las zonas rurales. (Serna y Patiño, 2018; Pineda y Suaza, 2017).

En la zona del DRTT hay una alta deserción escolar a nivel rural, la mayor parte de los estudiantes que terminan la educación media no siguen estudios de educación superior.

Partimos de considerar que esta es una investigación documental (Páramo, 2011) que da cuenta de un campo de conocimiento sobre la producción realizada en un espacio y tiempo determinados. Las revisiones documentales son ejercicios investigativos sobre otros estudios y reflexiones, se requiere, por tanto, un trabajo interpretativo hermenéutico. Para realizar la

búsqueda documental, la organización, sistematización y análisis nos basamos en la siguiente pregunta:

¿Qué experiencias significativas de educación rural superior se están realizando en Colombia, Brasil y México en los últimos 10 años? (que puedan aportar principios, propuestas curriculares, estrategias metodológicas para la construcción de programas educativos y procesos productivos de base agroecológica para el DRTT)

Conceptos claves: principios, propuestas curriculares, estrategias metodológicas

Nos referimos a principios como los fundamentos teóricos de las experiencias analizadas, estos tienen que ver con las concepciones acerca de los sujetos y las sujetas que se buscan formar, a las concepciones de sociedad que se proponen contribuir a crear con su trabajo educativo, a los fundamentos epistemológicos (sobre el conocimiento, sobre la relación de los sujetos con el saber), o a las concepciones metodológicas generales en que fundamentan su propuesta educativa, a los autores y autoras que los inspiran, a las teorías o modelos pedagógicos generales en los que inscriben sus propuestas educativas (Flórez, 1994).

Los principios también incluyen, en el caso específico de la educación rural, las ideas acerca de la ruralidad, del campo, de los y las campesinas, a la lectura que se hace de las problemáticas de la ruralidad y la educación rural. Los principios de una experiencia educativa pueden ser disciplinares, interdisciplinares, sociopolíticos, filosóficos y /o pedagógicos.

Cuando hablamos de propuestas curriculares tenemos que referirnos al concepto de currículo: “es un término que genera mucha controversia, su significado tiene un carácter polisémico que admite numerosas y diferenciadas definiciones determinadas generalmente por las perspectivas sociales, políticas, históricas, antropológicas, epistemológicas y educativas”. (Caicedo y Calderón, 2016, p. 58).

Sobre el currículo se han dado muchas y diferentes definiciones, por ejemplo:

Magendzo (1986) considera que es un proceso de selección cultural de los contenidos y objetivos, no es obra del azar, ni una actividad inocente, sino que está influido por las perspectivas y valores de quienes realizan este proceso.

De Alba (1998) entiende por currículo: “... la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios...” (p. 59).

Pensamos el currículo como política cultural, porque “el currículo es el resultado de una selección de cultura y es un campo conflictivo de producción cultural, de enfrentamientos entre sujetos, conceptos de conocimiento, formas de entender y construir el mundo” (Lopes; Macedo, 2011, p. 111).

Para Silva (2006): “El currículo es el espacio donde se concentran y se desdobl原因 las luchas en torno de los diferentes significados sobre lo social y sobre lo político” (p. 10). Toda propuesta curricular expresa una visión, una lectura del mundo (Silva, 2006).

En el análisis de las experiencias de educación rural superior entendemos el currículo, como un proyecto que se vuelca a la formación de sujetos en situaciones históricas y sociales a fin de responder a las necesidades educativas de las personas, de los grupos sociales y de las comunidades. Cuando indagamos por el currículo nos preguntamos por qué saberes (selección cultural), conocimientos, habilidades, competencias, valores se buscan enseñar y aprender y cómo están organizados y estructurado. Para el análisis y construcción de propuestas de educación superior rural (sobre todo en comunidades indígenas) se ve necesario retomar los aportes críticos de Katerin Arias (2016), la cual considera que:

...es necesario avanzar en procesos de co-construcción de conocimientos que impliquen a los actores del medio familiar, comunitario y educativo, para construir nuevos saberes desde una pluralidad epistemológica. Hay que considerar que históricamente la escolarización ha excluido los conocimientos sociales, culturales y educativos de los pueblos indígenas en el currículum escolar. (Quintriqueo, 2010; Walsh, 2010). (Citados por Arias, 2016, pp. 59-60)

En relación a las estrategias metodológicas, también se ve necesario hacer algunas aclaraciones conceptuales y delimitar el asunto de lo que se trata.

García y Cañal (1995) señalan las limitaciones y ambigüedades del concepto de metodologías, el cual se ha definido de manera etérea y de forma polisémica.

García y Cañal (1995) definen la estrategia metodológica como: “... un sistema peculiar constituido por unos determinados tipos de enseñanza la cual está definida por los tipos de actividades que incluye y por el esquema organizativo que regulan relaciones entre las actividades” (p. 6).

Para Londoño y Calvache (2010) una estrategia metodológica es una actividad conscientemente planeada para lograr un fin, o como un “plan que integra la sucesión de acciones de una organización en un todo coherente” (p. 24).

En el análisis de las experiencias asumimos las estrategias metodológicas como las concepciones generales y las propuestas acerca de cómo se busca que los estudiantes o participantes en los procesos educativos logren aprendizajes, puedan intercambiar saberes, conocimientos y también mejoren las habilidades, se fortalezcan y construyan valores; es por

tanto, el conjunto de actividades que sirven para propiciar el aprendizaje de los participantes en los procesos de formación.

Las metodologías no se reducen a asuntos técnicos o recetas, sino que estas se derivan de los fundamentos pedagógicos y teóricos de propuestas pedagógicas y educativas; entre estos fundamentos por lo general están unos propósitos generales, una visión de los sujetos y las sujetas que se contribuye a formar, de las concepciones acerca de la realidad social, de los saberes y de los conocimientos que se buscan generar o ayudar a construir. También estas metodologías dependen de los contextos educativos, de las etapas de los procesos educativos, y de las interacciones que se buscan generar.

Experiencias de Educación Superior Rural

A continuación, se analizan cinco experiencias de educación superior rural que se han llevado a cabo a nivel internacional y nacional (Colombia), las cuales permiten una mirada amplia de las construcciones curriculares desde énfasis territoriales y culturales de las comunidades a quien se dirigen dichas propuestas.

La Experiencia de la Educación del Campo de Brasil

Las experiencias de Educación del Campo de Brasil, así como las Licenciaturas para la formación de Educadores del Campo nacen como fruto de las luchas sociales por los derechos de los campesinos, por el derecho a la tierra y por el derecho a la educación, así lo demuestran diferentes estudios y publicaciones (Bicalho, 2017; Barbosa, 2014; Caldart, 2003, 2012; Molina y Sá, 2015, entre otros).

Para Barbosa, la creación de la Educación del Campo es resultado de una lucha social, pero también epistémico política. “La Educación del Campo... es una concepción de educación vinculada al conjunto de saberes, a la cultura y a la identidad de los pueblos del campo”. (Barbosa, 2014, p. 1).

Una de las inspiraciones de la Educación del Campo es la experiencia del pedagogo soviético Pistrak, el cual propone la vinculación de la educación a los procesos sociales vividos y a la transformación social; se busca articular la educación con la vida del campo. En este sentido, esta concepción de la escuela del campo destaca el reconocimiento de los campesinos como sujetos de cultura, pero también se plantea como una educación politécnica, donde se aprenden los diferentes campos técnicos, para que la juventud rural pueda acceder a los derechos

de cualquier ciudadano de la sociedad global y, al mismo tiempo, tener alternativas para quedarse en el campo.

Molina y Sá (2015) exponen lo siguiente acerca de los fundamentos de la licenciatura de Educación del campo:

... se considera la formación escolar como una de las dimensiones del proceso educativo, se pretende formar educadores capaces de promover una articulación profunda entre escuela y comunidad. Por tanto, uno de los principios cultivados con más fuerza se refiere a la construcción de las habilidades necesarias para que estos futuros educadores puedan internalizar las condiciones de comprensión de las relaciones de la escuela con la vida. (p. 136)

Freitas (2010) considera que lo importante es situar la educación en perspectiva de transformación social, por esto, la Educación del Campo busca cambiar la forma de producir conocimiento, rechazando la exclusión y subordinación social.

Con base en Pistrak y con la orientación de Luiz Carlos Freitas, la experiencia de la licenciatura en Educación del Campo de la Universidad de Brasilia ha adoptado como ideas claves: “una matriz educativa multidimensional, que permita ampliar la función social de la escuela; el diálogo con las agencias formadoras del medio; el trabajo y el desarrollo humano integral como base del aprendizaje...”. (Molina y Sá, 2015, p. 138).

La licenciatura tiene una propuesta curricular estructurada (Educación Formal Superior). Constituye un currículo integrado e interdisciplinario (articulación de disciplinas y áreas del saber), está organizado en tres Núcleos: Núcleo Básico, Núcleo de Estudios Específicos y Núcleo de actividades integradoras.

- *Núcleo de Estudios Básicos*: Economía Política; Filosofía; Políticas Educativas; Teoría Pedagógica; Lectura, Producción e Interpretación de Textos.
- *Núcleo de Estudios Específicos*: Eje 1 - Docencia por área de Conocimiento: Lenguajes (Lingüística, Artes y Literatura); Ciencias de la Naturaleza y Matemática. • Eje 2 Gestión de procesos educativos escolares. • Eje 3 Gestión de procesos educativos comunitarios.
- *Núcleo de Actividades Integradoras*: Prácticas Pedagógicas, Investigación, Pasantías, Seminarios Integradores, Otras Actividades Científico-Culturales. (Molina y Sá, 2015, pp. 134-135).

Su estructuración se basa en la teoría de los complejos de estudio elaborada por Pistrak, conjunto de múltiples relaciones porque la realidad es integrada, dentro de esta orientación, la construcción de los complejos de estudio, o de enseñanza, como lo plantea Pistrak, son una metodología que se emplea en la Licenciatura en Educación del Campo, buscando establecer la conexión entre la escuela y la vida, preocupándose por interpretar e intervenir en la realidad (Freitas, 2010). Diversas disciplinas pueden usar un complejo como escenario para desarrollar sus conceptos. Lo importante es garantizar la unidad teoría-práctica. El trabajo se considera como el principio general educativo de inserción en la realidad, incluyendo, además del trabajo productivo, se propone la prestación de servicios en espacios colectivos. Articulada a la

dimensión del trabajo como principio educativo, se encuentra la formación para la autodirección o auto organización (Molina y Sá, 2015).

Una estrategia central de esta experiencia es la metodología de la alternancia entre tiempo en la universidad y tiempo en la comunidad, lo que permite vincular teoría y práctica, generar conocimientos más cercanos a las comunidades.

La Universidad de la Tierra (Unitierra) de Oaxaca (México)

Según Ezpeleta y Weis (1996) en México los jóvenes estudiaban en escuelas rurales donde sólo se enseñaban materias básicas y si deseaban continuar con sus estudios, no contaban con una posibilidad o alternativa para continuar con los mismos. Así mismo, la gestión escolar en zonas rurales de extrema pobreza no ha tenido en cuenta las expectativas de escolaridad de las comunidades, ni la precariedad institucional de las escuelas.

A raíz de esta problemática, y como respuesta a dicha preocupación, se creó Unitierra (ubicada en Oaxaca, y con una sede adicional en San Sebastián de Las Casas), a través de la coalición de organizaciones indígenas y no indígenas en el 2001 (Esteva, 2014). Asimismo, para su creación fue importante la experiencia pedagógica de los fundadores, la participación en múltiples reflexiones contribuyó a entender que las cuestiones ambientales y ecológicas no deben separarse de las cuestiones sociales y políticas.

Unitierra tiene el propósito principal de ser un espacio autónomo y abierto en donde los jóvenes que tengan el interés de estudiar puedan hacerlo sin la necesidad de un título escolar en los campos de su interés y así aprender haciendo; Esteva (2014) crítica la educación actual, la cual considera que el proceso de aprendizaje es una actividad que no se relaciona con las actividades de la vida; para Esteva la educación debe estar en relación con el momento histórico, y requiere propiciar la capacidad de los sujetos de pensar.

Unitierra no cuenta con ningún tipo de requerimiento para la participación y ser parte de esta, aun así, está dispuesta a atraer a personas con curiosidad y una visión clara frente a su vida y proyectos a futuro; la universidad intenta crear las capacidades para que la gente sea capaz de hacer en vez de consumir (Oster-Katz, 2005).

Esteva (2014) expresa los términos en los que se fundamenta el objetivo y función de esta universidad, primero el término aprendizaje es entendido como un ámbito de la vida cotidiana; en segundo lugar, la investigación se comprende bajo la reflexión de la acción por medio de un diálogo intercultural; y por último, el estudio es entendido como un ejercicio autónomo.

Para Zaldivar (2009):

Unitierra toma como referencia el pensamiento de Ivan Illich y considera que el estudio debe ser el ejercicio ocioso de la gente libre; o mejor dicho, en sus actividades no se concibe el estudio como el medio que permite escalar en la pirámide meritocrática de los ciclos formativos, cursos académicos, certificados de asistencia y títulos compulsados. En sus instalaciones, como principio, se aprende sin la necesidad de profesores, curriculum, alumnos, libros de textos o títulos. Cualquier intento por controlar el trabajo de quien está interesado en aprender es inmediatamente suprimido y los procesos de aprendizaje parten en todo momento del interés del sujeto en cuestión. (p. 286)

Frente al currículo manejado en Unitierra, Esteva (2014) menciona que no existen jerarquías formales o profesionales, teniendo en cuenta esto, los programas y talleres están dirigidos para estudiantes, profesores e investigadores nacionales o internacionales, y para cualquier persona que esté interesado, Unitierra organiza programas específicos y estancias de actividad que incluyen ciclos de estudio en sus instalaciones y visitas a experiencias o estancias en comunidades.

Los métodos de aprendizaje de Unitierra ponen énfasis en lo siguiente:

- Aprender del mundo, más que sobre el mundo: aprender realizando las actividades que constituyen lo que se quiere aprender, como aprendices de quienes se dedican a ellas.
- Aprender a transformar la realidad y servir a otros, particularmente a las propias comunidades y regiones de origen.
- Someter el aprendizaje al control de quien aprende, a su ritmo propio y a sus maneras de trabajar, no al de tutores, maestros o burócratas.
- Aprender a aprender por uno mismo: aprender a dominar los métodos de seguir aprendiendo lo que uno quiere o necesita.
- Aprender a aprender con otros, en círculos de estudio, talleres, seminarios o conferencias.
- Las actividades de investigación son un ejercicio riguroso disciplinado, documentado y público que se basan en la observación, diálogo, reflexión sistemática y documentación; en relación con la inserción de la movilización social la Universidad de la Tierra participa en la regeneración del tejido social en barrios urbanos y comunidades suburbanas a partir del aprendizaje colectivo de acción comunitaria y autogestión, algunos ejemplos de estos son las diferentes campañas como ejercicio de aprendizaje, se encuentran, sin maíz no hay país, defensa ecológica, radio entre otros. (Esteva, 2014, p. 46)

El Proyecto Utopía de la Universidad de la Salle (Colombia)

La Universidad de la Salle empezó el proyecto Utopía desde el 2008 como una alternativa que permite a los jóvenes de zonas rurales del país tener oportunidades educativas y productivas acordes con sus necesidades y las de sus territorios para lograr la transformación social, política, cultural y productiva de las zonas, es por esto que los objetivos del programa son:

Convertir a jóvenes bachilleres de zonas rurales afectadas por la violencia, la pobre educación y la exclusión social en ingenieros agrónomos con la mejor formación posible y con la metodología “aprender haciendo y enseñar demostrando”. Formar líderes para la transformación social, política y productiva del país en el desarrollo rural integral y territorial. Contribuir a la empresarización del campo, a través de la implementación de los proyectos productivos de los jóvenes en sus lugares de origen, como resultado del proceso. (Universidad de la Salle, 2020, p. 7)

El proyecto está estructurado en 12 cuatrimestres en los que los estudiantes aprenderán los conocimientos necesarios bajo las 4 áreas de formación reflejados en la malla curricular, a partir del enfoque de aprender haciendo y aprendizaje a partir de la experiencia.

El área fundamentadora abarca las bases teóricas que le son propios al programa para su formación, en el área profesional se encuentran las ciencias que argumentan y le dan base a la práctica profesional; los componentes que le permiten al estudiante reconocer los diferentes contextos y sus individuos se enmarcan en el área complementaria; por último, en el área de praxis investigativa se resaltan los espacios que le faciliten al estudiante el desarrollo de sus habilidades científicas.

El currículo del programa se divide en tres ejes principales, el primero hace alusión a prácticas y problemas en torno a la sustentabilidad de la agricultura tradicional, la visión empresarial del agro y la exigencia de los mercados por productos limpios y certificados; el segundo eje, se refiere a la investigación, teniendo como objetivo sensibilizar y concientizar a los estudiantes acerca de las situaciones actuales referentes a las realidades socioeconómicas de la población del país; y el último eje, resalta la fundamentación en ciencias y áreas del conocimiento en formación social y humanista, agroecología, formación empresarial, química y biología.

El proyecto se ha enfocado en el desarrollo de una educación inclusiva que ofrezca respuestas a las necesidades de las personas y permanencia en el proceso educativo a través de la formación en proyectos y la ejecución de estos en las comunidades teniendo en cuenta sus dinámicas sociales, económicas y políticas; en relación con el proceso de admisión, la institución no abre inscripciones sino que va a los territorios en busca de aquellos jóvenes de zonas rurales que han sido víctimas del conflicto, “con la ayuda de los Obispos y Párrocos, Rectores y profesores de los colegios, líderes comunales, y organizaciones, se convoca en algún centro educativo o cultural a los jóvenes –hombres y mujeres- con perfil de líderes” (Universidad de la Salle, 2015, p. 5).

Por esto, la importancia que se le ha dado a que los estudiantes una vez finalicen sus estudios retornen a sus territorios y zonas de origen, para fortalecer y optimizar la calidad de vida de las comunidades y las actividades agrícolas de estas, según Castrillón, (2020),

... jóvenes capaces y motivados de aquellas zonas que han sido afectadas por la violencia, el conflicto, los cultivos ilícitos, los altos índices de pobreza estructural y la falta de oportunidades, se han convertido en líderes que trabajan para transformar social, política y productivamente sus territorios. (párr. 3)

Por otra parte, para Fernández (2020), el programa Utopía “busca en los jóvenes a los futuros líderes del sector rural colombiano, hombres y mujeres, las estrategias didácticas que en

Utopía se tejen, tienen un valor social especialmente importante porque contribuyen a cerrar brechas de inequidad en la educación” (p. 5), a partir de diferentes espacios para el desarrollo de competencias orientadas al desarrollo rural y a promover la empresarización del campo. Es por esto, que dentro de las características del egresado se encuentra que sea una persona autónoma con visión de futuro, con el gusto por aprender y por ver un cambio, que se adapte fácilmente a las condiciones del entorno y el trabajo, además que cuente con los conocimientos, metodologías, estrategias, así como los aprendizajes científicos, tecnológicos y de organización campesina para entender y proponer soluciones frente a los obstáculos referentes a los procesos de la agricultura y el desarrollo sustentable.

La Universidad Campesina Asociación para la Promoción Integral de Comunidades Rurales (Asopricor), - Uniminuto, Colombia y Algoma, Canadá

En el 2012 la Uniminuto se contactó con personas de la organización Asopricor, organización que reúne comunidades campesinas de las Regiones del Alto Magdalena y el Tequendama (Cundinamarca) en el centro de Colombia.

Después de año y medio de reflexión con las comunidades campesinas se realizó el primer proyecto que fue la Sistematización de experiencias pedagógicas, metodologías y saberes ancestrales de las comunidades pertenecientes a Asopricor. (Rivera, y Ariza, 2016, p. 3)

Con base en los saberes reconocidos, las comunidades decidieron la creación de un programa académico que recogiera el vasto conocimiento de las comunidades. Desde el 2014 la Uniminuto, y la Universidad Algoma de Canadá vienen creando el programa Técnico Profesional en Desarrollo Económico, Social y Comunitario. La y los investigadores para crear la propuesta se plantearon preguntas como estas: ¿Cómo integrar los saberes de las comunidades Asopricor a las universidades Uniminuto y Algoma?, ¿Cómo puede esta integración mejorar los saberes campesinos y universitarios de manera que se beneficien otras comunidades campesinas de Colombia y el mundo?

La experiencia de construcción del sueño de la Universidad campesina de Asopricor se basa en las ideas de Freire (2002), por esto consideran central partir de las capacidades y potencialidades de los campesinos y de sus organizaciones.

Los investigadores de Uniminuto, de la Universidad de Algoma y los miembros de Asopricor fundamentan su propuesta en la pedagogía de los saberes campesinos Núñez (2004),

Uniminuto, Algoma y Asopricor, en sus talleres intergeneracionales han reunido

abuelos, adultos, jóvenes y niños campesinos y los han orientado hacia la reconstrucción simbólica del campo y su papel en las esferas de poder; son ellos quienes conocen la tierra, siembran alimentos, cosechan agua, cuidan el aire y promueven la tradición oral de estos saberes entre sus hijos y nietos, entonces por qué abandonar las fincas si hay tanto por hacer allí. (Rivera, y Ariza, 2016, pp. 10–11)

Con respecto al currículo Rivera, y Ariza (2016) afirman:

En la malla curricular propuesta convergen diferentes temáticas que son de interés y de la realidad campesina, reflejados en asignaturas que tuvieron sus pros y sus contras en los debates dados por los campesinos para definirlos. Es en estos espacios en donde reluce la sabiduría de las comunidades. (p. 19)

Las asignaturas están pensadas para formar un técnico profesional que apoye la organización social, la economía comunitaria campesina; se incluyen asignaturas relacionadas con la formación en valores, en capacidades organizativas, capacidades de vinculación con las comunidades y capacidades de investigación social. El reconocimiento y lectura de su propia realidad es muy importante en esta propuesta curricular.

Las investigadoras explican el sentido de su propuesta curricular así:

En este sentido, cada una de las asignaturas propuestas surgieron después de largas conversaciones y reflexiones, para converger en cátedras como: Campesino y Ciudadanía, Nuevas Ruralidades, Cartografía Regional, Desarrollo Sostenible y Medio Ambiente, entre otras. Estas se mencionan puesto que fueron las que más generaron discusión en las tres semanas de talleres que se desarrollaron a lo largo de un año en las veredas de las regiones mencionadas y en los múltiples encuentros con los líderes de las mismas. (Rivera, y Ariza 2016, p. 4)

En el programa se vislumbra la utilización de metodologías basadas en el diálogo de saberes, metodologías de trabajo intergeneracional apoyadas en la tradición oral y en el reconocimiento de los saberes campesinos:

El proyecto en su cuarta fase se encuentra desarrollando los talleres intergeneracionales. Este se referencia como Circle y tiene el propósito de alimentar las asignaturas del técnico profesional mediadas por las experiencias que relatan los participantes en los talleres y a su vez, orientar la institucionalización del programa ante el Ministerio de Educación y contribuir en la formación profesional de jóvenes campesinos para que se queden en sus veredas y proyecten sus sistemas agrícolas a escenarios auto sostenibles que no solo cuiden el medio ambiente y sus comunidades, sino que también generen progreso en la región.

El saber tiene como fin obtener un proceso construido desde el interior de cada comunidad local a partir de sus rasgos culturales, de su sentir, desde su propia cosmovisión, sin importar qué tanto la globalización los absorba (Rivera y Ariza, 2016).

Licenciatura Madre Tierra en la Educación Superior de la Universidad de Antioquia

Las universidades a lo largo del país han demostrado su apoyo a la creación de programas y currículos que reconozcan los saberes ancestrales y locales de las diferentes comunidades, los pueblos indígenas identifican y canalizan a la Universidad de Antioquia como aliada, tal como lo expresa Green (2018), en el año 2000, luego del proceso de reflexión de los indígenas de la región, se explicita la necesidad de hacer realidad la educación que tuviese como centro la Madre Tierra, y la Universidad de Antioquia se convierte en la aliada que posibilita el desarrollo de la propuesta.

De acuerdo a ello, la Universidad de Antioquia (UdeA) tuvo como propósito incluir a los pueblos indígenas del departamento y, a partir de la firma de un acuerdo académico se permite la admisión a esta institución de grupos étnicos desde 1983, permitiendo un incremento de estudiantes indígenas en la universidad, en donde se logra la creación del Programa de Educación Indígena, adscrito a la Facultad de Educación y en el 2009 se denomina *Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra* insertándose en los procesos académicos y administrativos (Tamayo, 2018).

Esta licenciatura se fundamenta en la idea de que existen otras formas de conocimiento, otros saberes y miradas, se busca que los saberes occidentales que se enseñan en instituciones educativas formales como la universidad se sienten a dialogar respetuosamente con los saberes indígenas. Se evidencia, la importancia de retomar como prioridad la construcción del conocimiento comunitario, siendo provechoso los aportes dados por los líderes y sabios de cada pueblo según lo expresa Tamayo (2018):

Con quienes formularon las estrategias para concretar la propuesta de la licenciatura. Se retoma a la tierra, como eje transversal de conocimiento y madre, este último concepto abordado así, las comunidades indígenas tanto de Colombia como de diversos países, pretendiendo como pilares de esta formación en 1. El silencio, 2. Escuchar, 3. Observar y 4. Tejer. (p. 763)

La Licenciatura está estructurada en 3 ciclos de profundización, cada uno de estos ciclos comprende espacios en los que se desarrollan y profundizan los conocimientos y saberes adquiridos, a saber:

Ciclo básico: comprende los cuatro primeros semestres del plan de estudios y según la ruta pedagógica se corresponde con el momento de estudio del Origen y el Desequilibrio. Los espacios de formación que constituyen este ciclo son: seminario integral; plan de vida; educación, lenguajes y comunicaciones; lenguas originarias; oralidad; etnomatemática y proyección comunitaria-práctica pedagógica. Ciclo de transición: Se desarrolla durante el quinto y sexto semestre del plan de estudio. Este ciclo corresponde con el momento de Sanación de la ruta pedagógica y se espera que posibilite la construcción de caminos para la sanación de los seres humanos con la madre tierra a través de procesos educativos. Los espacios de formación que hacen parte son: lenguas originarias; significados de vida; lenguas originarias:

escrituras; lengua castellana; proyección comunitaria-práctica pedagógica; políticas públicas y legislación educativa; historias, imágenes y concepciones de maestros; didácticas y saberes; construcción, diseño y evaluación curricular; tecnologías de la Información y la comunicación para la Madre Tierra.

Ciclo de profundización: constituye los últimos cuatro semestres de la licenciatura, se corresponde con la ruta pedagógica nombrada de Protección. Los estudiantes, en diálogo con las necesidades de sus comunidades, podrán escoger entre tres posibilidades de énfasis para la profundización: Lenguajes e Interculturalidad; Salud Comunitaria Intercultural y Ordenamiento y Autonomía Territorial. (Universidad de Antioquia, s.f, párr. 3 - 14)

Los objetivos de esta propuesta consisten en desarrollar procesos educativos tendientes a la vivificación de las lenguas originarias. Así mismo, contribuir a la aprehensión de aspectos en salud y buen vivir según las tradiciones de los pueblos desde propuestas pedagógicas alternas de acuerdo al territorio que permitan protegerlo y sanarlo.

Su estructura se asemeja en aspectos formales a otros programas de educación de la Udea. De primero a hasta el sexto semestre los estudiantes tienen áreas de núcleo común y de conocimiento base que les permitirá reconocer y comprender su contexto, en donde abordan aspectos de la vida de los pueblos indígenas y su interacción con otros saberes, lenguajes y culturas.

Desde el séptimo semestre hasta el décimo empiezan a forjar su profundización particular, esto les permite continuar fortaleciendo la gobernabilidad y los Planes de Vida con enfoque comunitario. El desarrollo del tejido curricular busca formar de manera integral de manera que se desarrollen alternativas como los encuentros regionales de carácter intensivo por 12 días, encuentros zonales (6 zonas) 10 días 2 veces por semestre y dos encuentros locales por semestre. (Organización Indígena de Antioquia, s.f., p. 20)

La construcción del trabajo se hace de manera colectiva,

... en mi equipo cada uno habla y opina sobre los diferentes autores que han escrito sobre los temas, las películas, narraciones, música, teatro que se pueden utilizar, y a partir de allí se elabora el documento que asigna las tareas que debe desarrollar cada uno. (Green, 2018, p. 62)

Los profesores son reconocidos como facilitadores y/o acompañantes, los cuales deben tener capacidad de escucha, interpretación de contextos, autoformación permanente, capacidad integración de colectivo, concibiendo la vida comunitaria.

Consideraciones Finales: Aportes de las experiencias a la construcción de una propuesta curricular de Educación Superior Rural para el DRTT

Reconocemos que las experiencias presentadas anteriormente son diferentes entre sí, sin embargo, a manera de síntesis, de ellas podemos obtener una serie de ideas claves para la construcción de una propuesta curricular de educación superior rural para el DRTT.

Un elemento central de nuestro proyecto investigativo es la construcción de los fundamentos y/o principios epistemológicos, pedagógicos y conceptuales para un programa curricular; en nuestro caso, estos principios deben contener elementos sobre: el campo, las y los campesinos, las comunidades indígenas, la ruralidad en el marco de la globalización; la base

agroecológica, y la agricultura familiar; los fundamentos epistemológicos (el papel de los saberes campesinos e indígenas, el diálogo de saberes, la justicia epistémica (Fricker, 2017), el reconocimiento de procesos pedagógicos que generen arraigo y sentido de pertenencia, la relevancia de la articulación trabajo académico y trabajo comunitario, la articulación teoría-práctica, (Farias, M., Alves, M., & Faleiro, W., 2020), y otras estrategias metodológicas.

Como se puede constatar, para construir una propuesta curricular es imperativo reconocer las condiciones históricas, sociales y culturales de la población con la que se quiere trabajar. Las experiencias presentadas son altamente contextualizadas, buscan responder a las necesidades y expectativas de las comunidades.

Las experiencias se fundamentan en la valoración de los saberes y tradiciones de los y las campesinas e indígenas, considerándolos como sujetos culturales (Gómez, 2019). En las experiencias estudiadas, la educación tiene como principio el vincular la educación a los procesos sociales del territorio y, de esta forma posibilitar que la educación aporte a la transformación social. Otro principio es la formación integral, se busca que la formación no sea solamente técnica, sino también política, social, ecológica, en valores y ciudadana. Así, se resalta la importancia de la conexión entre los asuntos ambientales, sociales y políticos. El trabajo por su parte, se considera un principio que orienta los procesos educativos, tanto el trabajo productivo, como el trabajo en servicios en espacios colectivos. Otro criterio de fundamento hallado en las experiencias es el de la autonomía, el cual debe permitir el desarrollo de metodologías y estructuras curriculares, organizativas basadas en los intereses de los estudiantes participantes y de sus comunidades.

De esta forma, los currículos propuestos son, en gran parte, integrados e interdisciplinarios (articulación de disciplinas y áreas del saber), están organizados en núcleos, ciclos y áreas de formación. Los núcleos básicos o de iniciación de las propuestas estudiadas son de trascendencia, en ellos además de reconstruir los saberes de los campesinos, campesinas, e indígenas, de reconocer sus culturas, se busca desarrollar procesos de formación en lectura, producción de textos, uso de medios informáticos, comprensión del contexto donde se vive y de sus relaciones con la globalización y con las políticas para el campo.

Así mismo, las propuestas curriculares incluyen ejes, actividades o áreas curriculares que amplían la formación específica laboral, que articulan la teoría con la práctica y donde se fortalecen las capacidades comunicativas de interacción en la comunidad y con otras comunidades.

Es central para la construcción de propuestas de educación para el DRTT tener en cuenta la cosmovisión indígena, del ser de la tierra y la naturaleza como eje central, tal como lo hace la

propuesta de la Madre Tierra, entonces será central partir del Plan de Vida y la cosmovisión del pueblo Pijao (la comunidad indígena que vive en el DRTT).

Las estrategias metodológicas se basan en el diálogo de la academia con los saberes ancestrales campesinos e indígenas; también reconocen la necesidad de la investigación y en este caso la Investigación Acción Participativa.

Es de resaltar que las experiencias tienen como uno de sus propósitos el formar seres humanos que reconozcan su historia y tengan un sentido de pertenencia con sus territorios, Lo anterior se fortalece a partir del trabajo orientado a la solución a los diferentes problemas de sus contextos, además se busca formar ciudadanos con una perspectiva del cuidado, pues es así como se contribuye a la construcción de una sociedad justa y en paz. Por tanto, las experiencias buscan que los participantes sean capaces de analizar los problemas (productivos, sociales y culturales) de sus territorios, proponiendo iniciativas, donde se gestionan los recursos de forma comunitaria y justa.

En cuanto a las estrategias metodológicas, son fundamentales: el aprender de la experiencia, la alternancia entre el estudio en la academia y el aprendizaje en la comunidad, el aprender por medio del trabajo en la comunidad (productivo y de servicio a la comunidad). Son también esenciales, las metodologías basadas en proyectos investigativos, productivos y culturales de acuerdo con los intereses de los estudiantes y de las comunidades.

Es transversal a las experiencias, el reconocimiento de saberes no sólo agropecuarios, sino también organizativos, administrativos de las comunidades y sus organizaciones, lo que nos lleva a pensar en metodologías que propicien el diálogo de saberes y los diálogos intergeneracionales. De la experiencia de la licenciatura de la Madre Tierra, recogemos la necesidad de trabajar desde la cosmovisión, y los saberes ancestrales de las comunidades indígenas, esto supone, unas pedagogías interculturales que potencien el aprender de los mayores y fortalecer los saberes del cuidado de la madre tierra.

Así mismo, las experiencias nos proporcionan una mirada colectiva, de autonomía de los sujetos y comunidades, rasgos que suponen una articulación de la apuesta pedagógica con movimientos sociales y organizaciones comunitarias.

Referencias

- Arias, K. (2016). Hacia una posible conceptualización de la educación intercultural en contextos indígenas. *Educadi*, 2016, 1(2) pp. 59-82
- Bicalho, R (2017). Historia de la educación del campo en Brasil: El Protagonismo de los movimientos sociales. *Revista Teias* v. 18 • n. 51 • 2017 (Out./Dez.): Micropolítica,

- democracia e educação 210 DOI: 10.12957/teias.. 24758, <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24758>
- Barbosa, L. (2014). *Educação do campo, movimentos sociais e a luta pela democratização da educação superior: os desafios da universidade pública no Brasil*. Buenos Aires: Clacso.
- Caicedo, J y Calderón, J (2016). Currículo: en búsqueda de precisiones conceptuales. *Revista Educación y Pensamiento Versión Virtual*. Vol. 23, Núm. 23 [file:///D:/Users/hp/Downloads/Dialnet-Curriculo-5740421%20\(2\).pdf](file:///D:/Users/hp/Downloads/Dialnet-Curriculo-5740421%20(2).pdf)
- Caldart, R. (2003). A escola do campo em movimento. *Currículo sem Fronteiras*, v.3, n.1, pp.60-81, Jan/Jun 2003.
- Caldart, R. et al (Org.). (2012). *Dicionário da Educação do Campo*. São Paulo: Expressão Popular. <http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/1191.pdf>
- Castrillón, S. (2020). "Utopía", un proyecto de todos. Recuperado de: <https://www.elespectador.com/especiales/utopia-un-proyecto-de-todos/>
- De Alba, A. (1998). *Currículum: crisis, mitos y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- DNP COLOMBIA (2018). *Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022, Pacto por Colombia, Pacto por la Equidad*. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación.
- Elito, A. & Gómez, J. (2013). El concepto de comunidad y trabajo social. En *Revista Espacios Transnacionales*. Recuperado en: <http://www.espaciostransnacionales.org/conceptos/conceptotrabajosocial/>
- Esteva, G. (2014). *La libertad de aprender*. Oaxaca, México: Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado.
- Ezpeleta, J. & Weis, E. (1996). Escuelas rurales en zonas de pobreza y sus maestros. *Revista mexicana de Investigación Educativa*. 1(0). pp. 53-69
- Farias, M. N., Alves, M. Z., & Faleiro, W. (2020). Regime de alternância na Licenciatura em Educação do Campo: uma experiência da Universidade Federal de Goiás / Regional Catalão. *Revista Brasileira De Educação Do Campo*, 5, e6192. <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e6192>
- Fernández, J. (2020). UTOPIA: una innovación académica para la Colombia rural. Bogotá: Universidad de la Salle, Recuperado de: <https://colab.colombiaaprende.edu.co/experiencias/utopia-una-innovacion-academica-para-la-colombia-rural/>
- Flórez, R. (1994). *Hacia una Pedagogía del Conocimiento*. Bogotá: Mc Graw Hill.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. México: siglo XXI

- Freitas, L. (2010). A escola única do trabalho: explorando os caminhos de sua construção. *Cadernos do ITERRA*, vol. 1, núm. 15, Veranópolis, sept., pp.155-175.
- Fricker, M. (2017). *Injusticia epistémica*. Las Torres de Lucca. SSN: 2255-3827. Vol.8 | N° 15 Julio-Diciembre 2019: 247-250. file:///C:/Users/Windows/Downloads/Dialnet-FrickerMiranda2017InjusticiaEpistemicaRicardoGarci-7004763%20(1).pdf
- García, J. y Cañal, P. (1995). ¿Cómo enseñar? Hacia una definición de las estrategias de enseñanza por investigación. *Investigación en la escuela* No. 25, Sevilla.
- Gómez, E. (2019). Memoria biocultural, saberes locales agrícolas de los contextos locales integrados en la educación media técnica agropecuaria. *Revista Arbitrada del CIEG*. ISSN: 2244-8330 Número 39 septiembre-octubre 2019 [pp. 82-52]. [http://www.grupociieg.org/archivos_revista/Ed.39%20\(82-91\)-Gomez%20Eduardo_articulo_id523.pdf](http://www.grupociieg.org/archivos_revista/Ed.39%20(82-91)-Gomez%20Eduardo_articulo_id523.pdf)
- Green. (2018). Pedagogía de la Madre Tierra: “Un deber histórico de nosotros los humanos” Entrevista realizada por investigadores Universidad de Cundinamarca. *Caminos Educativos*, (5), 59 - 67. Recuperado de: <https://www.ucundinamarca.edu.co/documents/comunicaciones/revista-caminos/caminos-educativos-5.pdf>
- Londoño, P y Calvache, J. (2010). Las estrategias de enseñanza: aproximación teórico-conceptual en: *Estrategias de enseñanza Investigaciones sobre didáctica en instituciones educativas de la ciudad de Pasto*. Bogotá: Universidad de la Salle e Institución Educativa CESMAG.
- Lopes, A. C. (2004). Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*, n. 26, Maio/ Jun./ Jul./ Ago., p. 109-118. Magendzo, Abraham. (1986): *Curriculum y Cultura en América Latina*. Santiago: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación.
- Magendzo, A. (1986): *Curriculum y Cultura en América Latina*. Santiago: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación.
- Molina, M y Sá, L (2015). A educação como lugar de disputa e resistência: registros e reflexões sobre uma experiência. Formação de educadores do campo no Brasil. En: Medina, Patricia (coordinadora). *Pedagogías insumisas Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina*. México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas Centro de estudios superiores de México y Centroamérica educación para las ciencias en Chiapas, a.c. Juan Pablos editor.

- Núñez, J. (2004). Los saberes campesinos: Implicaciones para una educación rural. *Revista Investigación*. v. 19, n. 2, pp. 13-60. Disponible en http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872004000200003
- Organización Indígena de Antioquia. Licenciatura en pedagogía de la madre tierra. Antioquía. Recuperado de: <http://www.enlazandoculturas.cicbata.org/sites/default/files/Licenciatura%20en%20Pedagog%C3%ADa%20de%20la%20Madre%20Tierra..pdf>
- Oster-Katz, L. (2005). Aprender sin Educación: El Aprendizaje, la Historia Personal y el Contexto Comunitario en la Experiencia de la Universidad de la Tierra. *Independent Study Project (ISP) Collection*. 439. https://digitalcollections.sit.edu/isp_collection/439
- Páramo, P. (2011). *La investigación en ciencias sociales* (Primera). Bogotá: Universidad Piloto de Colombia.
- Pineda, M y Suaza, D, (2017). *Una reflexión crítica de la educación rural desde la experiencia propia, hacia un proceso que promueva la resignificación de la identidad campesina y el arraigo al territorio*. Universidad de Antioquia, Facultad de Educación Maestría en Educación línea pedagogía y diversidad cultural cohorte especial Madre Tierra.
- Poder Legislativo, Colombia: *El Acuerdo Final de paz. La oportunidad para construir paz. (Cartilla completa del Acuerdo)*. Junio 2016, Junio 2016, disponible en esta dirección: <https://www.refworld.org/es/docid/5a874f254.html>
- Rivera, M. y Ariza, C. (2016). Tras el sueño de la universidad campesina, Asopricor-Colombia. Ponencia en el V Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales (ELMeCS). *Métodos, metodologías y nuevas epistemologías en las ciencias sociales: desafíos para el conocimiento profundo de Nuestra América*. Mendoza: FCPYS-UNCUYO: <http://elmecs.fahce.unlp.edu.ar>
- Secagriculturadespliegue*. Cundinamarca.gov.co. (2017). Recuperado de http://www.cundinamarca.gov.co/Home/SecretariasEntidades.gc/Secretariadeagricultura/Secagriculturadespliegue/asdesarrollorural_contenidos/csecreagri_distritos-de-riego
- Serna, J.M., y Patiño, S. (2018). Educación y desarrollo humano en los contextos rurales. *Revista Temas III* (12), 189-200
- Silva, T. (2006). O currículo como fetiche. A poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica.
- Tamayo, C. (2018). Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, etnomatemática y formación de profesores. *Ciência & Educação* (Bauru), 24(3), 759-777. Recuperado de: <https://doi.org/10.1590/1516-731320180030014>

Universidad de Antioquia (s.f). Plan de estudios. Recuperado de <http://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/unidades-academicas/educacion/oferta-pregrado/licenciatura-pedagogia-madre-tierra/contenido/asmenulateral/plan-de-estudios>

Universidad de la Salle. (2015). *Utopía*. Documento PDF file:///C:/Users/Downloads/1.-Caso-Utopia-Jun-2015.pdf

Universidad de la Salle. (2020). *Utopía*. Recuperado de: <https://www.utopia.edu.co/wcm/connect/503e94a9-55b7-4c65-ab7a-d35f91c48884/Caso+Proyecto+Utop%C3%ADa+2020.pdf?MOD=AJPERES&CVID=noMwlaE>

Zaldivar, J (2009). La Universidad de la Tierra en México. Una propuesta de aprendizaje convivencial. *Temas y perspectivas sobre educación*. La infancia ayer y hoy (Globalia) https://www.academia.edu/4699834/La_Universidad_de_la_Tierra_en_M%C3%A9xico_Una_propuesta_de_aprendizaje_convivencial?auto=download