



Universidad Veracruzana

Instituto de Investigaciones en Educación

Maestría en Investigación Educativa

Tesis

**Sentipensar la educación rural desde la tierrita.
Horizontes que se entretajan con las juventudes rurales de
Choachí, Cundinamarca (Colombia)**

Presenta

Liliana Almanza Romero

Director de tesis:

Dr. Bruno Baronnet

Codirectora:

Dra. Juliana Merçon

2025

“Lis de Veracruz: Arte, Ciencia, Luz”



*A mis abuelitas Teresa y Ericinda,
a mis abuelitos Pepe y José,
campesinas y campesinos admirables,
luchadores por doquier.*

*A nuestro querido 81,
el taita con el corazón más noble,
el hombre que entregó su vida,
por salvaguardar otras vidas.*

*A Cristopher, nuestro bello y recordado Cris,
el futbolista, el amigo, el niño tierno, creativo y feliz,
quién nos contagió de sus sonrisas y su luz,
luz que aún irradia en la escuela,
en la vereda y en nuestros corazones.*

Gratitud

Agradezco a Dios y a la Guadalupana por tantas bendiciones
y por acompañarme en cada andar.

Agradezco con el corazón a las familias campesinas, líderes comunales y, en especial, a esas niñas y niños con quienes nos conocimos hace diez años y hoy son las juventudes de las veredas de Maza, La Llanada, La Cabaña, El Alto del Palo, Chatasugá y La Caja. Gracias por entretejer estos sentipensares y seguir cultivando la vida juntos, todo ello es esperanza para nuestra tierrita chiguana.

Mil gracias a Bruno Baronnet y Juliana Merçon por el apoyo que no solo me brindaron en este proceso investigativo sino durante mi estancia en Xalapa. De igual manera, agradezco a Sergio Navarro, Sergio Hernández, Shantal Meseguer, Verónica de la Hidalga y Francisco de Parres, por su lectura, los comentarios y cada una de las recomendaciones que me compartieron para abonar de manera significativa a la consolidación de este trabajo. También agradezco al profe Jairo Arias Gaviria por la revisión de los primeros planteamientos de esta investigación, sus reflexiones, la visita al terruño y por siempre encontrarnos en estos caminos en los que andamos inquietándonos por la educación rural colombiana.

A la Universidad Veracruzana, a la MIE, a cada uno de las y los maestros y, por supuesto, a mis compañeras y compañeros de generación con quienes pese a no vivir la mayor parte de nuestro posgrado de manera presencial, dadas las circunstancias ocasionadas por la pandemia, buscamos las maneras de coincidir más allá de las clases y generar unos bellos lazos de amistad. También agradezco a TECOAAC por todos los encuentros y las reflexiones construidas porque fueron fuente de inspiración para toda este quehacer.

Mi gratitud infinita al pueblo mexicano por tanto apapacho y por conferirme, mediante CONACYT, su apoyo para realizar mis estudios de maestría. A ustedes todo mi cariño siempre.

Gracias a mi querida familia Cesderiana, de manera particular a las asesoras, asesores así como a las y los estudiantes de la Lic, mi estancia en México no hubiese sido la misma sin esa bonita cercanía que construimos y que hoy seguimos cultivando pese a la distancia. Gracias por las pláticas, la escucha colectiva, la confianza, las clases, las caminatas, las sonrisas, las lágrimas compartidas, por las tantas veces que cocinamos, los ratos que cantamos, por el baile cada viernes cultural y por acogerme mes a mes en la linda Sierra.

A Zautla, San Miguel Tzinacapan (Puebla), Tlaxcala, Toluca de Guadalupe (Tlaxcala), Arroyo Colorado (Michoacán), Altotonga, Coatepec, El Lencero, Xalapa (Veracruz) y CDMX, les atesoro en mi ser y les agradezco por ser mis casas en México. Gracias especiales a la familia Suárez Méndez por regalarme una maravillosa estancia en su hogar.

Gracias a las y los amigos colombianos y mexicanos del INECOL, que fortuna haber coincidido para reconocer juntos el territorio xalapeño, su cotidianidad y la vida más allá de la academia.

A GIASE gracias enormes por el abrigo amoroso, por ser una familia y una red de apoyo, por el acompañamiento, los convivios y por generar otro tipo de espacios de formación más sentidos y coherentes con la sencillez de la vida.

Agradezco al Colaboratorio sobre la Condición Juvenil Rural, espacio que hemos ido entretejiendo poco a poco desde donde nos encontramos y en el que repensamos otros posibles rumbos académicos.

Desde luego, gracias a Esthercita, mi mamá, a Daniel y Juan, mis hermanos, y a nuestro querido Zeus, por acompañarme, apoyarme y comprender todo lo que implica estas andanzas educativas e investigativas. Al mismo tiempo, agradezco a cada amiga y amigo colombiano por estar pendiente de mi estancia fuera del país, de todas las etapas que viví en este proceso de la maestría y por las motivaciones constantes.

Finalmente, gracias a quienes decidan leer esta investigación hecha con el corazón.

ÍNDICE

GRATITUD.....	4
RESUMEN	14
ACOGIDA.....	15
Cultivar mis lugares de arraigo, mis territorios de enunciación	18
Los <i>tajos</i> que sostienen los porqué de esta investigación educativa	26
Arar entre terrones problematizadores	30
Semillas con tonalidades que interrogan	33
Una siembra que quiere florecer y fructificar.....	34
Surco principal.....	35
Otros surcos	35
Abonos teóricos que nutren las raíces de un buen cultivo.....	36
Si la <i>educación rural</i> queremos investigar, por su concepto y significado debemos <i>principiar</i>	37
Cuando al territorio lo abraza el sentir, <i>la tierrita</i> o <i>el terruño</i> se <i>topan</i> por ahí	40
Entre <i>menester</i> y <i>menester</i> , las <i>juventudes rurales</i> son dignas de reconocer	43
La <i>mezcolanza</i> de los abonos y el sentipensar como un complemento adicional	46
<i>Atierrar</i> para escuchar: un bosquejo del proceso metodológico	47
Rociar hasta cosechar, uno a uno los capítulos se presentarán.....	49
CAPÍTULO I. ACONTECERES Y AÑORANZAS EN TORNO A LA EDUCACIÓN RURAL.....	52
1.1 Sometimiento, resistencia y desafíos: conceptos clave para comprender el quehacer educativo rural en Colombia.....	53
1.1.1 <i>Escarbar</i> entre lo institucional	54
1.1.2 <i>Escarbar</i> en las realidades vividas por el magisterio rural.....	63
1.1.3 <i>Escarbar</i> entre lo académico “ <i>qué se ha dicho</i> ”	67
1.1.4 Al terminar de <i>escarbar</i> , un bosquejo de la educación rural.....	73

1.2 Otras formas de nombrar, otros sentidos, otros significados y otros procesos educativos rurales	77
---	----

1.2.1 Sumapazlogía, una cátedra de “soberanía educativa”	77
--	----

1.2.2 Escuela de Cultura Campesina Los Soches, otra experiencia que se cultiva en la Bogotá rural	79
---	----

1.2.3 Escuela Ambiental y Campesina Monte Eutimia. Un proceso de resignificación territorial desde el municipio de Guasca	81
---	----

1.2.4 Cuando las comunidades se cuestionan, otros procesos educativos florecen.....	83
---	----

1.3 Primeras reflexiones cosechadas	84
---	----

CAPÍTULO II. CHOACHÍ, UNA *TIERRITA* CARENTE DE SENTIPENSARES 86

2.1 <i>Chiguachí</i> , la tierra que nos heredaron los muisca	87
---	----

2.2 Y ¿dónde queda nuestra <i>tierrita</i> ?.....	88
---	----

2.3 Desde Cruz Verde y Chingaza hasta el Río Blanco, así son nuestros días.....	94
---	----

2.5 Un pueblo que vive bajo la sombra del progreso	99
--	----

2.5.1 La migración.....	100
-------------------------	-----

2.5.2 La politiquería.....	102
----------------------------	-----

2.5.3 El turismo	103
------------------------	-----

2.5.4 Nuevos residentes	105
-------------------------------	-----

2.5.5 Infraestructura vial.....	106
---------------------------------	-----

2.5.6 Sombras de las que cuesta escabullirse	107
--	-----

2.6 Los <i>ires</i> y <i>venires</i> de la educación formal en estas montañas andinas	109
---	-----

2.6.1 Rastrear el pasado educativo rural de Choachí.....	110
--	-----

2.6.2 La educación actual	113
---------------------------------	-----

2.6.3 Un acercamiento particular a la educación rural del sector oriental.....	114
--	-----

2.6.4 Una educación con muchos pendientes	116
---	-----

2.7 Nuestra carencia de sentipensares y otras reflexiones cosechadas	118
--	-----

CAPÍTULO III. UN QUEHACER ETNOGRÁFICO ATRAVESADO POR LA ESCUCHA..... 121

3.1 Una postura onto-epistémica que se hila de a poco.....	122
--	-----

3.2 Lo que implica el investigar en la propia <i>tierrita</i>	124
---	-----

3.3 El cuidado de una investigación comprometida y que no deja de dialogar con la reflexividad.....	125
3.4 Las y los colaboradores	127
3.5 “¡Háganos famosos profe!” El lugar ético-político de esta investigación.....	130
3.6 ¿Por qué un quehacer etnográfico?.....	131
3.7 El lugar de la escucha	133
3.8 El trabajo de campo, un ir juntándonos para escuchar, sentipensar y caminar	136
3.8.1 El reencuentro como punto inicial de campo	137
3.8.2 Los encuentros colectivos con las juventudes rurales	141
3.9 El <i>morralito</i> de herramientas utilizadas en campo	143
3.9.1 La observación participante.....	143
3.9.2 Las entrevistas semiestructuradas.....	144
3.9.3 Talleres de sentipensares críticos	146
3.9.3.1 La ruleta reflexiva.....	147
3.9.3.2 De la <i>vereda</i> al páramo y del páramo a la <i>vereda</i> , la decisión de caminar <i>la tierrita</i>	148
3.10 La sistematización y el análisis de los datos.....	150
3.11 Lo que fue, lo que no y lo que surgió. Esta fue la cosecha metodológica	151
CAPÍTULO IV. ENTRE RISAS, SILENCIOS Y SUEÑOS	154
4.1 Lo que perciben las <i>chivatas</i> y <i>chivatots</i>	155
4.1.1 ¿Un ser y sentir juvenil rural al que lo <i>arropa</i> lo campesino?	155
4.1.2 La <i>tierrita</i> y los vínculos contruidos con ella	157
4.1.3 “Quien más educa es la familia”.....	167
4.1.4 Entre <i>la recochita</i> y la entrega de guías, así se vive la educación rural	169
4.1.4.1 Cuando la educación se restringe a lo formal.....	169
4.1.4.2 La educación asociada a un modelo autónomo	172
4.1.4.3. ¿Y la educación rural en pandemia?.....	179
4.2 “ <i>Ver el mundo a través de mis ojos y no de las redes sociales</i> ” Expectativas diversas de las juventudes rurales.....	181
4.2.1 Lo que más esperan de la educación rural formal	184

4.2.2 Las razones por las que las juventudes quieren educarse	191
4.2.3 Anhelos de educación superior	192
4.3 “ <i>Ilusión de sueños colectivos</i> ”	194
4.3.1 Soberanía alimentaria	195
4.3.2 Educación y cultura ambiental	196
4.3.3 Arte, memoria colectiva y otros sueños a cultivar.....	197
4.4 De los hallazgos a la discusión crítica	198
4.5 Una cosecha esperanzadora	200
FLORES, FRUTOS Y NUEVAS SEMILLAS, LA COSECHA FINAL	202
<i>Reflexiones a partir de las flores y frutos cosechados en cada uno de los surcos</i>	<i>203</i>
<i>Reflexiones propias del quehacer investigativo</i>	<i>209</i>
<i>Reflexiones con miras a otros posibles horizontes investigativos</i>	<i>210</i>
<i>Reflexiones finales a la comunidad chiguana</i>	<i>211</i>
REFERENCIAS.....	212
ANEXOS.....	227

Índice de figuras, ilustraciones, imágenes, mapas y tablas

Figura 1. Metáfora del cultivo propuesta para esta investigación educativa	17
Figura 2. Abonos teóricos o conceptos base de la investigación	37
Figura 3. Bosquejo de la educación rural en Colombia	74
Figura 4. Resultados del Plebiscito por la Paz en el Oriente Cundinamarqués	93
Figura 5. Saberes familiares heredados por las juventudes rurales	159
Ilustración 1. El rancho campesino, Choachí – Acuarela elaborada por Edward Walhouse Mark (1846)	87
Ilustración 2. <i>Atelopus lozanoi</i> . Elaborada por Santiago Forero Avellaneda.....	95
Imagen 1. La resistencia de los cultivos en el terruño, 23 de junio de 2022.....	16
Imagen 2. Mis raíces campesinas maternas	18
Imagen 3. Estudiantes de primaria de la escuela La Victoria durante la década de los años 70	20
Imagen 4. Universidad de Cundinamarca, sede Fusagasugá, 2014	22
Imagen 5. Niñas de la escuela La Cabaña reconociendo la Quebrada Los Curos - 2018.....	25
Imagen 6. Al fondo un tajo de cebolla cabezona, en frente un tajo de sagú.....	26
Imagen 7. Jugando microfútbol en el Alto del Palo, 2014.....	29
Imagen 8. Terrones de tierra, 2024	31
Imagen 9. Maicito que volverá a ser semilla, 2023.....	33
Imagen 10. La transición entre la flor y el fruto en el cultivo de arveja, diciembre de 2021	34
Imagen 11. Surcos, 3 de febrero de 2024.....	35
Imagen 12. La ceniza del fogón de leña, 11 de septiembre de 2023.....	36
Imagen 13. Algunas de las actividades propuestas por mi tía y que realicé durante mi infancia	37
Imagen 14. Estudiantes de la vereda La Caja aprendiendo acerca del cultivo de mora en su propia comunidad, 24 de febrero de 2015.....	40
Imagen 15. Nuestro terruño, 27 de enero de 2021	43
Imagen 16. Wilber, Yohan, Fabian, Felipe y Edwin, jóvenes rurales de nuestro pueblo, 2022	45
Imagen 17. Producción de papa, vereda Maza, 10 de diciembre de 2021	47
Imagen 18. Brayan, joven de la vereda Maza, cambiando un rociador, 9 de diciembre de 2021.....	49
Imagen 19. Cosecha de ahuyamilla, vereda Maza, 23 de junio de 2022	51
Imagen 20. Escuela rural abandonada en una vereda del departamento de Cundinamarca, 2016....	53
Imagen 21. Escuela Radiofónica en Acacías (Meta), 1971	58
Imagen 22. Actividad de la guía de Ciencias Sociales 5º, 1988	60

Imagen 23. Maestra rural de camino a la escuela junto a dos de sus estudiantes, 2016	64
Imagen 24. Infraestructura de una escuela rural colombiana, 2016 y 2022.....	65
Imagen 25. Varias de las investigaciones relacionadas con educación rural en Colombia	67
Imagen 26. Valla en el camino a San Juan, en la cuenca del río Sumapaz. 11 de febrero de 2020. El Sindicato de Trabajadores Agrícolas había declarado de facto la zona de reserva campesina, al menos tres años antes de que esta fuera establecida oficialmente.....	77
Imagen 27. Salón comunal y portal interactivo en San Juan de Sumapaz. Se pueden apreciar los postes pintados por parte de un grupo de jóvenes bogotanos simpatizantes del movimiento campesino. 24 de septiembre de 2019.....	78
Imagen 28. Vista al valle del Río San Juan a la altura de la Piedra del Cáliz, en la madrugada. San Juan de Sumapaz, 13 de febrero de 2020.....	78
Imagen 29. Escuela de Cultura Campesina Los Soches - 2021	80
Imagen 30. Amasijos.....	90
Imagen 31. Páramo de Chingaza, 2019.....	92
Imagen 32. Cascada La Chorrera, 8 de octubre de 2020	94
Imagen 33. Panorámica del pueblo, 2020	96
Imagen 34. Campesino transportando una carga de leña. Vereda Ferralarada, 2022	97
Imagen 35. Familia Cifuentes Díaz, campesinos de la vereda Maza.....	99
Imagen 36. Grados 4º y 5º de primaria. Escuela Maza, 2015	109
Imagen 37. Comunidad educativa de la vereda La Victoria durante la década de los 60.....	110
Imagen 38. Escuela La Cabaña durante la década de los 80.....	112
Imagen 39. "La escuela de abajo" Una de las primeras escuelas de la vereda Maza, 2021.....	116
Imagen 40. Niñas y niños de varias de las veredas del sector oriental en la emisora institucional del municipio durante un compartir de experiencias en el marco del proyecto "Comunidades de páramo y adaptación al cambio climático"	127
Imagen 41. Grupo de servicio social 2022 adscrito a la J.A.C Maza	129
Imagen 42. Juventudes sentipensando la educación que quieren, 8 de julio de 2022.....	131
Imagen 43. La escucha entre las juventudes rurales, 23 de julio de 2022	135
Imagen 44. Entre orquídeas, maizales, agüita, atajos y más, así empezó el reencuentro	137
Imagen 45. Rubén, Pedro y Gustavo, campesinos de la vereda Maza, 9 de diciembre de 2021	139
Imagen 46. Javier, construyendo la decoración navideña en su casa, 14 de diciembre de 2021	140
Imagen 47. Uno de los encuentros en la vereda Maza, 2 de julio de 2022	141
Imagen 48. Algunos de los cartelitos de invitación a los talleres	142
Imagen 49. Mañana de ordeño, 12 de diciembre de 2021	143

Imagen 50. Talleres de Orientación vocacional y propósito de vida, 2022	144
Imagen 51. La cocina, los caminos y el surco, algunos escenarios de las conversas, 2021-2022 ..	145
Imagen 52. Taller ¿Qué nos significa el territorio? 2 de julio de 2022.....	146
Imagen 53. Juego de la ruleta, 25 de junio de 2022	147
Imagen 54. Caminando por el páramo, 23 de julio de 2022	148
Imagen 55. La majestuosidad del Páramo de Chingaza abrigando a las juventudes, 21 de julio de 2022.....	150
Imagen 56. Yuliana señala un terreno que pertenece a su abuelo materno, quien quiere heredarlo a ella, 23 de julio de 2022	157
Imagen 57. Javier y Orlando, hijo y padre, cosechando ahuyamilla, 23 de junio de 2022	163
Imagen 58. Arcenio junto a Daniela y Brayan, sus hijos, clasificando y empacando una cosecha de papa, 10 de diciembre de 2021.....	167
Imagen 59. Las juventudes reconociendo la tierrita, 21 de julio de 2022	181
Imagen 60. Julián, un joven artista de la vereda Chatasugá, 2022.....	184
Imagen 61. Espacios soñados por las juventudes para las instituciones educativas rurales, 8 de julio de 2022.....	185
Imagen 62. Espacio digno para Triciclo	186
Imagen 63. Contenidos a fortalecer en la educación rural formal	186
Imagen 64. ¿Cómo quieren aprender las juventudes?.....	189
Imagen 65. ¿Para qué quieren educarse las juventudes rurales?.....	191
Imagen 66. Propuestas para una educación rural más allá de la escuela, 22 de julio de 2022.....	194
Imagen 67. La huerta y el lombricultivo, espacios clave para la soberanía alimentaria.....	195
Imagen 68. Educación y cultura ambiental, 22 de julio de 2022	196
Imagen 69. Mural elaborado por las juventudes durante la salida al páramo, 22 de julio de 2022.....	197
 Mapa 1. Ubicación de Choachí.....	 88
 Tabla 1. Juventudes rurales que participaron en la investigación.....	 128
Tabla 2. Contenidos y más	171

Lista de siglas y acrónimos

ACPO	Acción Cultural Popular
CNMH	Centro Nacional de Memoria Histórica
FARC – EP	Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia – Ejército del Pueblo
FRE	Educación Relacional Fontán
J.A.C	Junta de Acción Comunal
MEF	Modelos de Educación Flexible
MEN	Ministerio de Educación Nacional de Colombia
OMT	Organización Mundial de Turismo
PER	Proyecto de Educación Rural
PEER	Plan Especial de Educación Rural
SAT	Sistema de Aprendizaje Tutorial
SENA	Servicio Nacional de Aprendizaje
SER	Servicio de Educación Rural
SERC	Sistema de Educación Relacional de Cundinamarca
UDEC	Universidad de Cundinamarca
UNAD	Universidad Nacional Abierta y a Distancia
UNAL	Universidad Nacional de Colombia
ZRC	Zona de Reserva Campesina

Resumen

La educación rural en Colombia constituye un campo que aún tiene mucho por reflexionarse y rehacerse junto a las y los actores que participan en ella, sobre todo, con las niñeces y las juventudes. Al tener claro este precedente, esta investigación reconoce y comprende los sentipensares que tienen las juventudes rurales acerca de la educación rural desde sus propias percepciones, expectativas o anhelos y desde la creación de propuestas colectivas que consideran indispensables para el repensar educativo con relación al territorio.

Este estudio, llevado a cabo en Choachí, Cundinamarca, un municipio localizado en los Andes orientales colombianos, se enmarca dentro del quehacer etnográfico en el que se brindó un lugar preponderante a la escucha, acción que si bien exigió atención, paciencia y sensibilidad, contribuyó a la identificación de aspectos como la soberanía alimentaria, la cultura ambiental, el arte y la memoria para fortalecer una educación rural situada, acorde a los quereres de las juventudes y con miras a ir más allá de la escuela.

En síntesis, quien lea esta tesis se topará de entrada con una gran acogida que, poco a poco y a través de las etapas que tiene un cultivo o la labranza de la tierra, le introducirá en los componentes primordiales que echaron a andar esta investigación. Posterior a ello, encontrará cuatro capítulos configurados de la siguiente manera: el primero, relacionado con la educación rural en Colombia, el segundo, enfocado en una lectura detallada del contexto donde tuvo lugar este estudio, el tercero, centrado en la exposición de la ruta metodológica y, el último, en dar a conocer cada uno de los hallazgos de manera minuciosa. Finalmente, el lector o la lectora identificará en las páginas de cierre varias de las tensiones, tendencias, pistas y desde luego, nuevos horizontes para seguir inquietándonos y caminando alrededor de la educación rural.

Palabras clave: Educación rural, juventudes rurales, sentipensares, escucha.

Acogida

La escritura cuando se toma como un ejercicio de vida o muerte—a pecho, digamos para ser menos trágicos—obliga a que el escritor ponga de sí y ponga a riesgo muchas cosas que de él ignoraba hasta ese instante milagroso en que entran en juego sus verdades. Hay un material secreto que está contenido en la relación social, casi podría decir, escondido, pero que sólo se hace real en la escritura. Por eso la escritura es también un ejercicio solitario. Frente al papel se está solo, pero bajo el peso de una carga que ha sido recogida en la relación con otra persona, con otras personas. No es fácil darle salida por la mano a ese peso. Se atropellan sensaciones, informaciones, datos; se agolpan unas queriendo salir, otras buscando quedarse. Las más, huyen...

Alfredo Molano Bravo, 2009¹

Más que empezar con una introducción, quise iniciar este documento con una bienvenida, un *arropo*² o, lo que siento, es una *acogida cálida y amorosa* como la que me han brindado cada uno de los lugares que he co-habitado; este *cobijo afectivo*, como también decidí denominarlo, busca que quienes se acerquen a este texto inicien su lectura reconociendo que cada una de las líneas que se fueron entretejiendo rompen con la escritura técnica y estructurada que la academia convencional promueve, reproduce e impone como única forma de construir y compartir el conocimiento.

Lo escrito aquí, unas veces en primera persona del singular (yo) y otras en plural (nosotros), se aproxima más a la posibilidad de aportar a la generación de otras academias y junto a éstas, a otras narrativas que resignifiquen un lenguaje más cercano, más cotidiano, más dialogante con los andares de la vida, las realidades, los territorios y, desde luego, con los sentires que se resisten a continuar invisibilizados en los *quehaceres* investigativos. De igual forma, lo que irán encontrando poco a poco, también reivindica palabras propias de la

¹ En *Antología del pensamiento crítico colombiano contemporáneo*, 2015, p. 497.

² El uso de cursivas a lo largo del texto lo empleo para referirme a formas de enunciación propia, a palabras de uso local y a frases o expresiones dichas por personas del territorio.

jerga campesina, esa que he escuchado desde niña, que aún prevalece en las *veredas*³, pese al menosprecio del mundo exterior, y que, sin duda, estuvo presente durante todo el *trasegar* de este proyecto, en especial, en las etapas de campo.

Bajo este contexto, a continuación expongo los propósitos centrales de esta investigación mediante subtítulos que de forma metafórica rememoran con dignidad todo lo que conlleva cultivar la tierra, una labor históricamente relacionada con Choachí, municipio colombiano donde tuvo lugar esta tesis, pero que siento se encuentra en riesgo a causa de las transformaciones del campo cada vez más evidentes, entre ellas: la migración de las juventudes rurales a la ciudad, el envejecimiento de la población campesina adulta, la venta de tierras a personas ajenas al territorio y por ende, la llegada de nuevos residentes; así como el reemplazo de las actividades agropecuarias por el turismo rural.



Imagen 1. La resistencia de los cultivos en el terruño, 23 de junio de 2022. Fuente: Archivo personal

³ Vereda se refiere a la subdivisión político-administrativa o territorial más pequeña al interior de un municipio en Colombia.



Figura 1. Metáfora del cultivo propuesta para esta investigación educativa. Fuente: Elaboración propia

Cultivar mis lugares de arraigo, mis territorios de enunciación

Describir los lugares desde los que me arraigo o posiciono y, por ende, los territorios de enunciación, son fruto de un cultivo de años, de vida y de andares. Nací, crecí y he vivido, la mayoría de los días de mi existencia, en la cordillera oriental de los Andes colombianos, más exactamente, en Choachí, un *pueblito* localizado en el departamento de Cundinamarca. Cultivar la vida desde este *terruño* ha sido una constante y constituye el lugar principal desde el que hablo, desde el que expreso mis sentires y haceres, al identificarme como una mujer *chiguana*⁴ con profundas raíces campesinas.



Imagen 2. Mis raíces campesinas maternas. Fuente: Archivo familiar

Esas raíces, que por cierto, tienen mucho que ver con mis sentipensares⁵ acerca de la educación rural, empezaron a fortalecerse desde niña al escuchar de voz de Lilia Teresa, mi

⁴ Chiguanas y chiguano es el gentilicio del municipio de Choachí, Cundinamarca (Colombia)

⁵ El *sentipensamiento* significa conectar la razón con el corazón en todo tipo acciones o decisiones y es ello, lo que varias comunidades del caribe colombiano viven desde antaño. Este concepto, compartido por un pescador al sociólogo barranquillero Orlando Fals Borda, durante el siglo pasado, ha seguido resignificándose no solo desde este territorio particular sino desde muchos otros en Colombia y Latinoamérica, al igual que desde la academia. Quiero resaltar que al considerarse el *sentipensamiento*

abuelita materna, sus recuerdos de antaño en el campo, en especial de su infancia, aquella época en la que se alimentó “*a punta de harina de maíz tostado, mazamorra⁶ y calabaza*”, en la que afrontó junto a su numerosa familia diversas precariedades y en la que emprendió, a los siete años de edad, sus idas “*a pata limpia*”, entre caminos, potreros y quebradas, hacia una humilde *casita* donde funcionó la primera escuela de *La Victoria*, su *vereda* natal, a inicios de la década de los años 40 del siglo pasado.

De esa improvisada escuela, así como de la que “*a medianada*” se construyó, donde hasta hoy sigue funcionando; eran a las que se refería mi abuela. De su paso por éstas, ella nos compartía sus anécdotas y experiencias, historias que inevitablemente fueron captando mi atención; entre ellas: el aprender a escribir, sumar y restar en una pizarra y con un gis; el tener clases en doble jornada y día de por medio, porque mientras un día iban las niñas, el siguiente correspondía a los niños; el llevar como *onces* o merienda un pedazo de “*panela o a lo mucho un pan de maíz*”; y el que existieran castigos ante cualquier falta e incumplimiento dentro de las lógicas escolares de la época como: levantar ladrillos con los brazos extendidos, estando de rodillas encima de granos de maíz, o lastimar las manos con *una varita*, que las y los mismos estudiantes llevaban a solicitud de las maestras.

Entre muchos otros aspectos, también es imborrable a mi memoria el que esas escuelas fueron las únicas donde mi abuelita tuvo acceso a la educación, al cursar los tres años de la primaria, que era lo reglamentario según las leyes de aquel entonces; porque ante la falta de recursos económicos, en específico, unos cuantos centavos, mi bisabuelo no logró comprarle un pupitre que le exigía el único colegio de secundaria que funcionaba en el centro del pueblo o *caserío*, y, por ello, no pudo continuar con sus estudios.

como un concepto fundamental y transversal en el marco de esta investigación, se irá profundizando en él a medida que avance el documento.

⁶ Preparación a base de maíz, muy típica de la región andina colombiana; puede ser mazamorra dulce (similar a los atoles mexicanos) o mazamorra chiquita (sopa de sal, espesa y acompañada de tubérculos, mazorca (elote), habas, fríjoles, arvejas (chícharos), zanahoria, cebolla, ajo, cilantro y costilla de res) que es a la que se refiere en esta narrativa. Ver imagen del *Gran libro de la cocina colombiana*, p. 653. https://catalogoenlinea.bibliotecanacional.gov.co/client/es_ES/search/asset/138258/1

A estas narrativas, que siguen a la fecha inquietándome, se fueron juntando otras, las de mis demás abuelos, mi mamá, mi papá, mis tías, tíos, primas, primos, parientes, al igual que las de varios campesinos y campesinas del pueblo, porque no hay oportunidad en la que estando con ellos y ellas, no genere la conversa acerca de los aconteceres cotidianos, las historias de vida, las relaciones con el campo, la escuela, los juegos, los saberes, los haceres, las problemáticas, las *congojas* y hasta los *quereres*.



Imagen 3. Estudiantes de primaria de la escuela La Victoria durante la década de los años 70.

Fuente: Archivo Familia Cabrejo Amortegui

Ahora quiero referirme a “*La última lágrima*”, una tienda que nos ha acompañado como familia desde hace un poco más de tres décadas y que los *chiguanos* la han nombrado de esta manera por ser el lugar de encuentro y compartir luego de despedir a sus seres queridos en el cementerio local ubicado a pocos metros de allí. En “*La última lágrima*” no sólo aprendí “*a tratar y a atender a la gente*”, como diría mi mamá, o a destapar *petacos*⁷ de

⁷ Canasta plástica que contiene 30 botellas de cervezas, cada una de 330 mililitros.

cervezas con gran rapidez, sino a identificar a las comunidades de cada una de las *veredas* del pueblo y a las familias, bien fuese por sus apellidos o por sus apodos, que resultan ser más comunes, a continuación algunos de ellos: “*Totes*”, “*Biches*”, “*Mechos*”, “*Magalos*”, “*Puntillones*”, “*Taches*”, “*Mazamorros*”, “*Bocadillos*”, “*Lichigos*”, “*Chilacos*”, “*Toches*”, “*Guacharacos*”, “*Grillos*”, “*Ratones*”, “*Runchos*”, “*Gatos*”, “*Tigres*”, “*Zorros*”, “*Chivos*”, “*Pollos*” y los infaltables “*Chiroveros*”, como se le conoce a toda mi familia materna.

Esta popular tienda, porque es muy raro encontrar a alguien que no la conozca en todo el municipio, también me ha enseñado a ver la muerte como una forma de reencuentro, no sólo entre amigos y familiares, sino, con el *terruño*, ya que a causa de la migración hacia otros pueblos, ciudades, regiones, e inclusive, países, en busca de “*mejores oportunidades*”, son estos sucesos los que hacen que los nativos vuelvan. Sumado a todo ello, siento que gracias a esta tienda he logrado reconocer *la tierrita*⁸ desde la jerga campesina, la oralidad (en la que se entrelazan las historias vividas con las alegrías, los aprendizajes, las angustias, los dolores, los duelos, las injusticias y los sinsabores), los cuestionamientos por el pasado y el presente, las problemáticas sociales, entre muchas otras realidades de lo que hemos sido y somos como territorio.

Todos estos hechos contribuyeron a que desde niña me apasionara por las ciencias sociales y que luego de culminar mis estudios de educación básica y media⁹ en la Institución Educativa Departamental Ignacio Pescador, colegio público localizado en la cabecera municipal, decidiera que mi educación superior estuviera relacionada con ellas. Con este anhelo y ante la imposibilidad de cursar una carrera profesional en mi pueblo o en la región, en el año 2009 decidí salir de Choachí e irme a Fusagasugá, un municipio de más de 120 000

⁸ Es un colombianismo con el que solemos referirnos de manera cariñosa o afectiva al territorio. Se profundizará en éste dentro del marco conceptual ya que es una de las categorías clave de esta tesis.

⁹ El sistema educativo formal en Colombia está constituido por: educación preescolar, educación básica, subdivida en primaria (compuesta por cinco grados de estudio que van de primero a quinto) y secundaria (que comprende cuatro grados, de sexto a noveno); y educación media, que corresponde a dos grados (décimo y once) con los cuales se otorga el título de bachillerato y a su vez, se da paso a la educación superior.

habitantes, en aquellas épocas, y donde se encuentra la sede principal de la universidad pública departamental, la Universidad de Cundinamarca (UDEC).



Imagen 4. Universidad de Cundinamarca, sede Fusagasugá, 2014. Fuente: Archivo personal

En esa hermosa tierra de los *sutagaos*¹⁰, estudié mi Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales¹¹ y todo el proceso tejido allí, me permitió construir y fortalecer sentipensares críticos acerca de la formación docente, las prácticas pedagógicas, la incidencia de las ciencias sociales en los territorios así como el papel de la academia en la sociedad. Vivir en esta *Tierra Grata o Ciudad Jardín de Colombia*, como también se le llama a Fusagasugá, me ayudó a comprender que las realidades son diversas, que todo lo que ocurre desde lo micro a lo macro tiene que ver con múltiples sucesos históricos y que, por ejemplo, lo que sucede en el Sumapaz¹² dista mucho del Oriente Cundinamarqués, región en la que

¹⁰ Pueblo indígena presente durante la época precolombina en Fusagasugá, Cundinamarca (Colombia).

¹¹ En Colombia las Licenciaturas se orientan hacia una formación profesional en educación, en otras palabras, al ejercicio de la labor docente, bien sea en un nivel educativo específico o en un área determinada de conocimiento.

¹² Región colombiana ubicada en el centro del país y cercana al páramo de Sumapaz, ecosistema de alta montaña de gran importancia y considerado el páramo más grande del mundo. “Las y los campesinos

crecí; porque mientras la primera se enmarca en procesos de lucha, resistencia y organización campesina, la segunda parece haber quedado enmarañada en un contexto conservador en el que lo comunitario u organizativo, como la salvaguarda del territorio, es notoriamente débil.

Estando en Fusagasugá vivencí y participé en varias movilizaciones en defensa de la educación, el agua y el territorio, pero sin duda, la que más sentí fue la del Paro Agrario, una gran manifestación campesina llevada a cabo en el año 2013 a nivel nacional y que reivindicaba, entre muchas otras cosas, la soberanía agropecuaria altamente impactada por los tratados de libre comercio. De esos días recuerdo como fueron juntándose cientos de campesinas y campesinos de todos los rincones del Sumapaz, llegaron en diferentes medios de transporte y con muy buenas provisiones: *cubetas* de huevos, bultos de papa, racimos de plátano, *canastilladas* de mora, en fin, muchos de los productos cosechados para que con ellos se solventara la alimentación durante el paro.

Fueron varios días de marchas, cacerolazos y bloqueos, más aún cuando el Presidente de la República negó la manifestación al decir que “el tal paro nacional agrario no existe”. Las exigencias continuaron, la tensión aumentó y la represión estatal se hizo presente a tal punto de provocar la muerte de un joven campesino tras el impacto de un gas lacrimógeno en su cuerpo. Perder la vida, recibir hostigamientos, sufrir heridas, afrontar detenciones, señalamientos y persecución, por cuidar la vida campesina, su dignidad, su historia así como sus luchas cotidianas, fueron hechos que nos indignaron y que me llevan a cultivar una defensa territorial mucho más comprometida desde un accionar en el que también se resignifique la vida de quienes la entregaron por querer salvaguardarla.

En todos estos andares por *Fusa* también fortalecí la cercanía con lo regional y floreció el amor por el ser maestra. Lo primero, hizo que ratificara el anhelo de volver a las raíces, desde luego, regresar a Choachí para realizar mi tesis y lo segundo, me llevó a

sumapaceños tienen una mayor apropiación de su territorio como región, esto debido a sus procesos históricos y las diversas relaciones que aún se tejen entre pueblos, de ahí que no sólo reconozcan y ejerzan su territorialidad en los diez municipios que se encuentran dentro de la figura de Provincia establecida desde lo gubernamental-administrativo, sino que además, se vinculen a la parte alta del Páramo y a otros municipios de Cundinamarca, Tolima y Meta.” (Mora Cepeda, 2022, p. 22).

encontrar en mis prácticas pedagógicas, tanto en la Escuela Rural Cucharal, adscrita al Instituto Técnico Valsalice; en el Gimnasio Moderno María Auxiliadora, en el Colegio Campestre Superior Andino como en la Institución Educativa Municipal Manuel Humberto Cárdenas Vélez, la posibilidad de cuestionar, desaprender y rehacer el aprendizaje no desde los libros de texto ni desde las grandes teorías educativas sino desde las realidades de las infancias y juventudes en diálogo con sus contextos.

Enfrentar estos quehaceres pedagógicos en la práctica, más allá del proceso formativo y las discusiones logradas en la UDEC, fue desafiante porque las realidades socioeducativas se alejan mucho de lo que se plantea en las aulas universitarias y comprenderlo me tomó bastante tiempo, tiempo en el que también reconocí que la academia no brinda, ni tiene porqué hacerlo, “las recetas” o los “cómo enseñar”; por el contrario, propone conceptos, elementos, herramientas y teorías que abonan a la construcción de posturas críticas respecto al ámbito profesional, sin dejar escapar las posibilidades de generar procesos y conocimientos de formas diversas.

Con todo esto, puedo manifestar que mi ser como pedagoga es una construcción permanente, que a veces se estanca y hasta se desanima, se encuentra y se desencuentra, pero vuelve a sentipensarse hasta fortalecerse o transformarse, tanto así que en los últimos años, luego de la licenciatura, siento que ese ser maestra se ha redescubierto mucho más en el acompañamiento a procesos educativos vinculados a la biodiversidad, a las relaciones de las comunidades con la naturaleza, en especial con el páramo¹³, a los saberes campesinos y a los conflictos socioambientales.

Esos andares con maestras y maestros rurales al igual que con estudiantes; escuchándonos, acompañándonos, co-diseñando proyectos de educación ambiental,

¹³ “Los páramos forman una eco-región neotropical de altura, entre el límite forestal superior y las nieves perpetuas. Se encuentran distribuidos a lo largo de los Andes húmedos entre Perú, Ecuador, Colombia y Venezuela, con extensiones hasta Costa Rica y Panamá. Los páramos tienen una importancia fundamental para millones de personas y representan una multiplicidad de significados y valores: hábitats en los que se encuentran especies endémicas, ecosistemas capaces de brindar servicios ambientales fundamentales (agua principalmente), espacios de importancia cultural, entre otros.” (Hofstede, R. *et al.*, 2014, p. 8).

llevándolos a cabo, equivocándonos, ampliando los escenarios de acción educativa dentro y fuera de la escuela, co-creando material contextualizado, realizando investigaciones escolares en los territorios y en sí, permitiéndonos, muchas veces sin nombrarlo, reivindicar otras maneras de educarnos, unas más sentidas y situadas, me han hecho reconocer que una educación rural con, desde y para los territorios es posible.



Imagen 5. Niñas de la escuela La Cabaña reconociendo la Quebrada Los Curos - 2018. Fuente: Archivo personal

Con esta esperanza que se aviva, comparto con alegría que mis lugares de arraigo están conectados con la vida rural, con unas montañas bien empinadas que siempre me retan a caminar, una herencia campesina que me impide olvidar, una tienda que me invita a escuchar, una universidad pública que me propone cuestionar, una región que me *convida* a la organización, una escuela rural que me convoca a resignificar y un quehacer pedagógico que me compromete a dignificar otras apuestas educativas, unas más dialógicas con los contextos y la colectividad.

En síntesis, quiero decir que estos lugares se han ido entretejiendo hasta construir un gran raigambre campesino y es ese el territorio desde el que enuncio mi palabra, mi ser y mi acción. Desde ese territorio, del que no existe la menor posibilidad de despojarme, del que

es inevitable no moverme, del que sigo desaprendiendo, de-formándome y a la vez, maravillándome, es el que he decidido cuidar, defender y reivindicar la vida. Inclusive estando en México, un país al que no solo vine a estudiar sino a reconocer, desde la distancia, lo que somos y podemos hacer como comunidad en nuestro pueblo.

Los *tajos* que sostienen los porqué de esta investigación educativa

Un *tajo*, en el contexto del cultivo de la tierra, es el sitio concreto donde el campesinado lleva a cabo la siembra y, para elegirlo, le es indispensable conocer algunos aspectos básicos, que a su vez, le permitan cumplir con los propósitos de la labranza, entre ellos: las dimensiones del terreno, el tipo de suelo, el acceso al agua para el riego, la cercanía a la carretera para sacar la futura cosecha, los posibles riesgos, entre otros. Así como se escoge un *tajo* para cultivar, en el proceso de esta investigación educativa decidí argumentar la elección de varios *tajos*, a manera de semblanza, para justificar la relevancia que tiene el proyecto.



***Imagen 6.** Al fondo un *tajo* de cebolla cabezona, en frente un *tajo* de sagú. Vereda Barronegro, 2020.*

Fuente: Archivo personal

El primer *tajo* que sustenta esta investigación educativa radica en la convicción de vida con el *terruño*, porque sin importar lo lejos o cerca que salga de Choachí, el compromiso por regresar y retribuir a partir de lo andado, siempre está presente. En cuanto a los andares

académicos, “Cotidianidades y utopías: reflexiones de la educación primaria rural en la Institución Educativa Departamental Ferralarada (2014 – 2015)”, mi tesis de licenciatura, fue el primer proceso que adelanté en el municipio y en el que logré acercarme, convivir y comprender el día a día de la escuela rural.

Entre varias reflexiones generadas, este proyecto dejó entrever que a la educación rural primaria la aqueja un sin número de situaciones, en seguida algunas de ellas:

En lo que respecta al magisterio, que estaba y sigue estando conformado en su mayoría por maestras rurales, se encontró que existen carencias en la formación docente con relación a la educación multigrado, que es la que predomina en las ruralidades colombianas, y las posibilidades de construir aprendizajes desde lo *veredal* o local; también se evidenciaron muchas limitaciones para llevar a cabo la labor pedagógica. Estas se deben a la falta de materiales e infraestructura (o malas condiciones de la misma), a la imposición de lineamientos curriculares descontextualizados, al poco respaldo institucional para salir de las aulas, así como a la carga administrativa cada vez más recurrente diligenciando formatos o elaborando documentos que poca repercusión tienen, además de la creciente desvalorización de la profesión en las comunidades, puesto que en décadas anteriores se gozaba de mayor reconocimiento y liderazgo comunal.

En lo que concierne a las y los estudiantes, se reflejó que conocen muy bien sus territorios, la naturaleza, la biodiversidad, la vida campesina y las actividades diarias que se realizan allí, siendo ellas y ellos partícipes de varias de éstas; sin embargo, también se halló que si bien algunas maestras reconocían y relacionaban estos saberes a las clases, no siempre se ahondaba en ello, se le daba relevancia, se transversalizaba entre áreas, ni mucho menos, se veía como oportunidad de aprendizaje.

Con el juego ocurría algo similar, porque pese a tener gran importancia en la vida de los niños y niñas de todas las escuelas, a tal punto de ser, para la mayoría, la razón principal por la que querían ir a la escuela (Almanza, 2016), su vinculación a las estrategias de enseñanza era mínima, quedaba reducida a los minutos establecidos al descanso o recreo

escolar y se desarrollaba en espacios inadecuados para la recreación y el deporte, como canchas y parques infantiles deteriorados.

Entre otros frutos de esta investigación se identificó que la educación primaria rural encontraba en la apropiación del territorio, los lazos comunitarios, los valores y una pedagogía basada en el amor, posibles horizontes a fortalecer. No obstante, muchos de éstos estaban condicionados por la continuidad de los procesos educativos, que en su mayoría eran liderados por maestras nombradas en plazas provisionales, durante períodos inciertos, o próximas a pensionarse.

Posterior a ello, durante el 2020 culminé mis estudios de especialización y de este andar surgió “Nuestro Monte Luna. Aportes a la construcción de procesos educativos contextualizados a las ruralidades chiguanas”. Este pequeño documento elaborado a partir de una revisión documental de reflexiones recientes acerca de la educación rural en Colombia y publicaciones locales creadas por campesinas y campesinos de varias de las *veredas* de Choachí, condujeron al planteamiento de tres ejes u oportunidades para repensar la educación desde el territorio: historia y patrimonio cultural, diversidad ecológica regional, al igual que, saberes, sentires y pensares campesinos. (Ver: <https://cutt.ly/r9Ra9ei>)

Ahora bien, siguiendo con el argumento de los tajos, debo decir que el segundo tiene una estrecha conexión con el anterior, porque es desde esos aconteceres que se construyeron fuertes relaciones con las comunidades del sector oriental de Choachí; gracias a los distintos proyectos, no solo académicos, y procesos acompañados en cada una de las *veredas* localizadas allí, se ha fortalecido una cercanía y una confianza que posibilita el querer seguir entretejiendo sueños juntas y juntos.

Hace diez años cuando estos lazos empezaron a surgir, en las escuelas conocí a una generación de niñas y niños con quienes empecé a cuestionar mi quehacer pedagógico y con quienes compartimos diferentes momentos de aventuras, juegos, bailes, caminatas, festejos, despedidas, lágrimas, en fin, con quienes hasta construimos cometas alusivas a las aves rapaces que poco vuelo tuvieron, como algunos lo recuerdan. Estas infancias crecieron,

algunas migraron junto a sus familias y otras se quedaron, así que fue con algunas de ellas con las que quise reencontrarme para que ahora, siendo las juventudes del territorio, conversáramos de nuevo.



Imagen 7. Jugando microfútbol en el Alto del Palo¹⁴, 2014. Fuente: Estudiantes de la escuela Santa Rita

Este hecho de regresar y generar espacios de nuevas escuchas, con tiempo transcurrido de por medio, lo siento como algo fundamental puesto que se sigue cultivando las relaciones con las comunidades, se da lugar a otras reflexiones, en especial a las de unas juventudes que se encuentran culminando, o recién han terminado, su paso por el bachillerato; y junto a esto se generan oportunidades para cuestionar las realidades educativas al igual que las proyecciones que a corto o mediano plazo puedan co-construirse en el territorio.

Quiero señalar que, como un tercer tajo, esta investigación también sustenta “un compromiso vital y existencial” (Latapí, 2008, p. 293) que le apuesta a la construcción de una academia más cercana a las comunidades, una que de manera particular nutra, desde las

¹⁴ El Alto del Palo es uno de los tres sectores en los que se encuentra subdividida la vereda La Llanada. En éste se localiza la escuela Santa Rita, una de las sedes de primaria que en la actualidad está adscrita a la Institución Educativa Departamental Ferralarada.

reflexiones colectivas, las discusiones y la generación de conocimientos, a la educación rural del terruño, del país, y por qué no, de nuestros contextos latinoamericanos.

De igual forma, a partir de los hallazgos logrados en este proceso, busco que se detonen propuestas alternativas de acciones concretas que a mediano plazo beneficien otros procesos educativos acordes al campesinado, a las relaciones que se tejen con la naturaleza, con la tierra, con el cuidado de la cultura, de los saberes y las prácticas tradicionales, entre otros aspectos con los que la educación debe permitirse conversar.

Expuestos cada uno de los tajos que sostienen esta investigación educativa, considero que este retorno permanente a mi *terruño*, desde mis quehaceres como profesional y como mujer chiguana, que se siente parte del territorio, también me permite retribuir a mi comunidad desde lo que he aprendido en otros lugares, esos a los que he tenido que migrar, como muchas y muchos otros *paisanitos*, para seguir estudiando al no encontrar dichas oportunidades en el municipio, en la región e inclusive, en el propio país.

Arar entre terrones problematizadores

Es común que al arar o preparar la tierra para la siembra, las y los campesinos encuentren *terrones*, como se les denomina a los cúmulos de tierra que se compactan con el agua y que impiden que haya una mejor consistencia en el suelo, de ahí que al verlos se hace necesario deshacerlos. Cuando empezamos un proyecto y nos interesamos por un tema de investigación solemos *toparnos* con algo similar a los *terrones*; a cuestiones, tensiones e inclusive, *enredos*, como popularmente los denominaría, que al desentrañarlos o *desmenuzarlos* y problematizarlos, nos ayudan a esclarecer el panorama de lo que nos intriga y también de lo que queremos hacer al respecto.



Imagen 8. Terrones de tierra, 2024. Fuente: Archivo personal

A continuación, expongo los *terrones problematizadores* de una discusión necesaria alrededor de la educación rural, asunto que no solo me apasiona sino que es trascendental deshacer, para dar paso a lo que sigue.

La educación rural formal ha estado permeada por la proyección de una vida desde y para lo urbano, Alicia Civera y Antón Costa (2018) afirman que “se evidencia casi siempre una escuela «para» la gente del campo, y no una escuela «de» la gente del campo” (p. 14), hecho que hace prevalecer una escuela que desconoce, menosprecia e invisibiliza las particularidades territoriales en las que las infancias y las juventudes viven junto a sus familias y comunidades.

Así es el modelo de la educación rural tradicional, donde la vida diaria y real del campesinado, los indígenas y demás moradores desaparecen totalmente cuando se asiste a la escuela. Es una educación para olvidar la vida rural y las prácticas del campo, donde se reemplaza por la felicidad que ofrece el desarrollo de la adquisición de objetos y el mercado de productos llamados desarrollo. Un desarrollo ajeno para las comunidades y poco pertinente para las aulas donde se enseña y aprende costumbres de una sociedad que imita las formas de pensar consumistas. Una única visión de mundo, para olvidar a los abuelos y sus enseñanzas, las maneras de intercambio y solidaridad. (Arias, 2014, p. 65).

Al adentrarnos en el contexto educativo colombiano como lo señala el profesor Arias encontramos que la educación rural no se aparta de lo expuesto por Civera y Costa (2018), inicialmente, sino que se reafirma con mucho más detalle y con más elementos que denotan la existencia de una educación sometida a la homogenización de ideales de desarrollo, al despojo de la vida y los saberes, a la negación de la diversidad en un país de regiones como el nuestro y, por ende, a la configuración de una escuela rural carente de procesos educativos propios.

En este sentido, podemos inferir que en las escuelas rurales, esas que tenemos tan cerca, en nuestras comunidades, en nuestras *veredas*, se vive constantemente la institucionalidad de un sistema educativo influenciado o regido bajo intereses de carácter mundial, en específico, de políticas económicas que privilegian el capital, el consumismo, la competencia, la individualidad, al igual que la producción de bienes y servicios, mediante los que también se imponen discursos dominantes como el que se relaciona con la idea de “progreso”, quizá, el más presente en nuestros territorios.

Todo este trasfondo, en el que no siempre nos sumergimos, está insertado de manera implícita en muchos de los proyectos, planes y programas educativos gubernamentales, incluyendo los que conciernen a los contextos rurales; sin embargo, estas estrategias abanderadas para el caso colombiano, por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), “no han sido del todo efectivas” (Duque, 2018, p. 152) ni lo serán mientras no se vinculen directamente a los actores educativos en su construcción, diseño, implementación, evaluación (Arias, 2021) o retroalimentación permanente y se garantice la conformación de espacios de diálogo dónde se repiensen otras formas de hacer educación.

Dar lugar a estas otras formas también debe convocar a las voces más acalladas en estas discusiones, en especial las de las niñas, niños y jóvenes, que, convertidos en estudiantes pasivos, incomprensidos y condicionados, poco han participado y expresado sus sentires al momento de decidir qué, cómo y para qué educarse en sus territorios. Por tanto, es indispensable que el fortalecimiento de sus procesos educativos y de aprendizaje surjan desde sus propias percepciones, interpretaciones y vivencias, así como de su cotidianidad, de esas situaciones reales que hasta la fecha se niegan.

Ante este amplio horizonte y el compromiso de aportar al *terruño* desde la educación, quise, en esta investigación, privilegiar la escucha y para ello invitar a las juventudes rurales a ser partícipes y colaboradores de este proceso con el objetivo de sentipensar con ellas el territorio, el aprendizaje, los procesos educativos vividos en y fuera de la escuela rural, así

como el lugar que pueden empezar a tener otras posibles apuestas educativas dialógicas y construidas colectivamente desde y para nuestro municipio.

Semillas con tonalidades que interrogan

Desde la revolución verde¹⁵ las semillas han ido cambiando y eso sí que se ha sentido en el campo; sin embargo, existen lugares donde la selección y la salvaguarda de semillas nativas se viene generando para garantizar la soberanía alimentaria. Estas semillas se caracterizan por poseer diversas tonalidades y tamaños, también por tener procesos más lentos durante sus tiempos de germinación, cultivo y cosecha, lo que nos enseña que la labranza de los alimentos toma su tiempo, como también lo toma realizar una tesis, y que mientras ese día a día avanza, el asombro nos permite maravillarnos con las transformaciones que esas semillas van teniendo hasta convertirse en frutos y, por ende, en nuevas semillas.

Inspirada en esta semblanza asocié este postulado a la búsqueda y selección de unas buenas semillas que nos brindaran, desde los interrogantes, un rico y variado cultivo. De esta manera, la pregunta central que se definió para este trabajo de tesis fue: ¿Qué sentipiensan las juventudes rurales del sector oriental del municipio de Choachí, Cundinamarca, acerca de la educación y su relación con el territorio? En lo específico, se derivaron los siguientes interrogantes:



Imagen 9. Maicito que volverá a ser semilla, 2023.

Fuente: Archivo personal

¹⁵ Refiriéndose al contexto histórico del sector agropecuario colombiano, Darío Fajardo (2022) afirma lo siguiente: “A mediados de los años setenta la política para el sector incorporó los programas de Desarrollo Rural Integrado impulsados por el Banco Mundial. Éstos incluían componentes de crédito, asistencia técnica centrada en la difusión de la denominada *revolución verde*, consistente en la intervención de componentes genéticos en determinadas plantas, combinada con la aplicación de agentes químicos para elevar su producción y productividad, así como la resistencia a patógenos y condiciones climáticas adversas, además de pequeñas obras de infraestructura.” (p. 47).

- ¿Cuáles son las percepciones que las juventudes tienen acerca de la educación rural vivida?
- ¿Cuáles son las expectativas o perspectivas de las juventudes con relación a la co-construcción de procesos educativos sentidos y situados?
- ¿Qué sueñan y proponen las juventudes rurales desde y para nuestro territorio chiguano?

Quiero resaltar que del cultivo de estas *semillas-preguntas* dependió una cosecha que va más allá de una mera titulación de posgrado, una cosecha que anhela trascender e incidir en la construcción o fortalecimiento de procesos educativos a mediano y a largo plazo, claro está, de la mano de quienes co-habítamos el *terruño*. Con estas semillas elegidas procedo a compartir lo que fue la siembra.

Una siembra que quiere florecer y fructificar



Imagen 10. La transición entre la flor y el fruto en el cultivo de arveja, diciembre de 2021. Fuente: Archivo personal

Sembrar es todo un arte, es conectarnos con la tierra, es disponer nuestras manos para sentir el suelo y enterrar en éste las semillas que crecerán, florecerán y luego fructificarán. A través del tiempo, por lo menos en nuestra región, el campesinado ha organizado la siembra en surcos, *montoncitos* de tierra que forman hileras; *años atrás*, estos surcos eran realizados con

la ayuda de las yuntas de bueyes e iniciando en dirección contraria a la pendiente de la montaña, siembra que se le conoce como *al través*.

Rememorando este tipo de siembra, a continuación presento los surcos sembrados en esta investigación:

Surco principal

Comprender los **sentipensares** de las juventudes rurales del sector oriental del municipio de Choachí respecto a la educación y su relación con el territorio.

Otros surcos

- Reconocer las **percepciones** acerca de la educación rural vivida.
- Identificar las **expectativas** ante la posible co-construcción de procesos educativos sentidos y situados.
- Co-crear **propuestas** que surjan desde y para el territorio con miras a fortalecerse en procesos a mediano y largo plazo.



***Imagen 11.** Surcos, 3 de febrero de 2024. Fuente: Archivo personal*

Abonos teóricos que nutren las raíces de un buen cultivo

Posterior a la siembra viene la abonada y con ella el fortalecimiento de las plantas en los cultivos. *Hoy día*, en nuestro pueblo, los abonos que se utilizan y predominan son los agroquímicos, fertilizantes producidos, en su mayoría, por multinacionales a las que no les interesa el cuidado de la tierra, la salud del campesinado, ni mucho menos, la soberanía alimentaria; por el contrario, y al recordar *el tiempo de antes*, encontramos que sucedían procesos muy distintos porque los cultivos requerían de muy poco *abono natural* o ni siquiera “*había pa qué echarle*”, como nos cuentan los *aguelos* y *aguelas*.

En aquellas épocas los suelos contaban con sus propios nutrientes, tenían un mejor equilibrio y no estaban alterados e intervenidos como ahora, de ahí, *que a lo mucho* se le colocara *abono natural*, que no era otra cosa que no surgiera del mismo contexto campesino. Por ejemplo, “*la tierra de debajo de los árboles o la muñiga de las vacas y los caballos revuelta con ceniza del fogón*” tal como lo narra y comparte Don Alvaro Amortegui, campesino de la *vereda* de *Maza*, al conversar al respecto.



Imagen 12. La ceniza del fogón de leña, 11 de septiembre de 2023. Fuente: Archivo personal

Con estas metáforas que resignifican los abonos naturales y todos los saberes de nuestras comunidades alrededor de ellos, en los siguientes párrafos sustento los abonos teóricos o de referencia, que nutrieron este proceso investigativo.

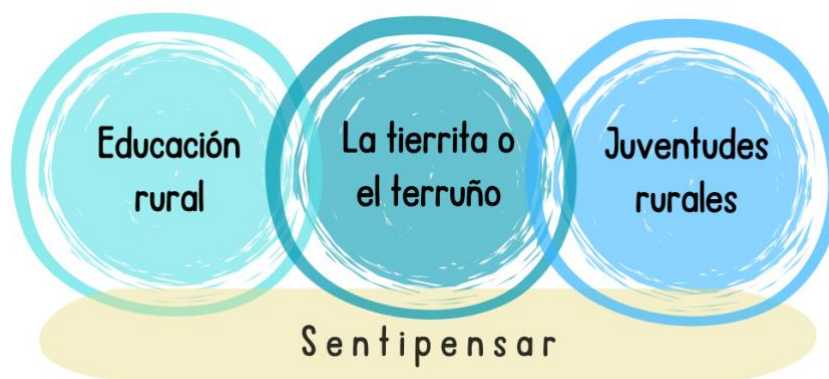


Figura 2. Abonos teóricos o conceptos base de la investigación. Fuente: Elaboración propia

Si la *educación rural* queremos investigar, por su concepto y significado debemos *principiar*

Antes de sumergirnos en todo lo que concierne a la educación rural, decidí recordar y compartir mis primeros acercamientos con la educación, un concepto que envuelve muchos significados y que para comprenderlos no requerimos ir tan lejos, solo basta relacionarlos con nuestra propia experiencia. Cuando era niña, una tía, hermana de mi mamá, me regaló unos cuadernos y en cada una de las páginas de éstos, elaboró actividades que tenían que ver con el abecedario y los números, en algunas de las indicaciones me decía que tenía que hacer planas, colorear, pintar, rellenar con algodón o arroz, recortar, pegar y unir.



Imagen 13. Algunas de las actividades propuestas por mi tía y que realicé durante mi infancia Fuente: Archivo personal

De todo esto, recuerdo que la finalidad era irme preparando para el ingreso a la escuela donde no sólo aprendería a leer, escribir y resolver operaciones matemáticas, sino donde empezaría mi camino para “*ser alguien en la vida*” como me lo recalca mi familia y el mismo contexto en el que vivía. Sin embargo, nadie me preparó ni me explicó, que la escuela también homogenizaba tanto el cuerpo, al portar un uniforme y seguir ciertas conductas; como el pensamiento, al validar un “conocimiento legítimo” (Apple, 2005, p. 34) pese a estar en un país pluriétnico y multicultural como lo señala la Constitución Política de Colombia de 1991, eso lo vine a entender mucho después.

En ese tiempo después, luego de decidir ser maestra, también pude reconocer que durante mi escolarización, desde el preescolar hasta el bachillerato, fui receptora de contenidos al mejor estilo de la “la educación bancaria”, como lo resaltaría Freire (2005). Las clases estaban determinadas por temas que debían dar cuenta a unos logros e indicadores poco vinculados a la realidad, al entorno del pueblo y a lo que nos interesaba a las niñas, niños y adolescentes de aquellas épocas; sin duda, fuimos, junto a mis compañeras y compañeros, educados por “generaciones adultas” (Durkheim, 1975, p. 59) para la vida adulta, para obedecer, para competir, para producir, para trabajar y para responder a unas “necesidades sociales” (p. 67) que ni siquiera nos imaginábamos que existían.

Teniendo como referente este contexto escolar que viví, puedo decir que durante varios años mi significado acerca de la educación estuvo asociado al sistema educativo y a lo que desde allí se plantea respecto a la enseñanza y el aprendizaje; hoy, en cambio, posicionada desde un redescubrir constante como pedagoga, comprendo que la educación trasciende de la mera institucionalidad, al ser un derecho a reivindicar, un proceso que se construye con otros y otras, en distintos espacios, y una de las mejores formas de resistencia ante lo que tiende a imponérsenos desde lugares ajenos a los nuestros.

Indiscutiblemente, tal como nos lo menciona Freire (2010) “la educación no es la palanca de transformación social, pero sin ella esa transformación no se produce” (p. 73) y este hecho debe llevarnos a poner en cuestión el tipo de educación que tenemos y el que queremos construir, porque sólo el cuidado, el cultivo y la resiembra de una educación que

haga frente al sistema dominante, que la limita y le impone lo que debe o no hacer, será la que pueda contribuir a posibles transformaciones.

En este horizonte de inquietud, pero también de posibilidad, no puede escapar la educación rural, una educación que ha sido nombrada de acuerdo a una localización o espacio geográfico visto como algo homogéneo, opuesto a lo urbano y por tanto, excluyente de la diversidad ecológica, cultural y social existente en los territorios. Vale resaltar aquí, que esta definición ha surgido y se ha mantenido desde la institucionalidad, representada en Ministerios y Secretarías de Educación, que construyen planes y programas desde las ciudades para contextos totalmente desconocidos.

Es innegable que a la educación rural se le relaciona con la escuela rural, un lugar determinado sólo por su ubicación, como ha ocurrido en Colombia (Zamora, 2005), y en el que también se ha hecho presente la dicotomía entre lo rural y lo urbano. Ello está imposibilitando no sólo debatir “hechos tales como lo que se enseña” en dicha escuela, “cómo se enseña” o cómo son “las características de las comunidades” (p. 24), sino reflexionar acerca de los para qué, con quiénes, dónde, al igual, que los horizontes de la educación fuera de la institucionalidad escolar.

Esta “ontología de la separación”, como la definiría Arturo Escobar (2020), se ha reproducido (Rockwell, 2009) y acentuado en la mayoría de las aulas de las escuelas rurales por décadas, hasta nuestros días, a través de la implementación de currículos descontextualizados de los territorios y discursos peyorativos acerca de lo rural al considerarse como “lo aislado, atrasado, lo despoblado y, en todo caso, lo antagónico a lo urbano, lo desarrollado y, por ende, lo deseable para la mayoría de la población, pues ello significa progreso” (Pérez, 2004, p. 181).

La preponderancia de esta educación permeada por las falsas ideas de desarrollo y progreso, quíerese o no, ha influenciado en el desarraigo de las comunidades, en especial de las niñas, niños y jóvenes. Generación tras generación, ellos han ido abandonando el campo con la ilusión de encontrar en municipios más grandes o en las ciudades, otras condiciones

de vida, que consciente o inconscientemente, les aparta de sus vínculos territoriales, de su historia, de sus ancestros, del tejido comunitario, de sus relaciones con la naturaleza y en especial, de poder dignificar sus proyectos de vida allí.

Esta conceptualización otorgada a la educación rural es la que prevalece, más si tenemos en cuenta que existe una profunda carencia en discutirla, cuestionarla y renombrarla, si así se llegara a considerar. De ahí que este proceso investigativo haya tomado como referente o punto de partida esta definición, más, al reconocer que es ésta de donde se desprende la realidad estudiada y por tanto, la que siento necesaria deshacer para visualizar y proponer otros horizontes educativos, horizontes co-creados desde, para y con las comunidades rurales.



Imagen 14. Estudiantes de la vereda La Caja aprendiendo acerca del cultivo de mora en su propia comunidad, 24 de febrero de 2015. Fuente: Archivo personal

Cuando al territorio lo abraza el sentir, *la tierrita o el terruño se topan por ahí*

Vivimos en espacios que vamos haciendo nuestros, al contemplarlos, al escucharlos, al caminarlos, al respirar día a día alrededor de ellos, al aprender a identificar sus olores y

sabores, al rastrear su pasado, al comprender su presente, al imaginar su futuro, al cuidarlos y defenderlos; estos espacios, que construimos y con los que nos relacionamos a través del tiempo, les nombramos de distintas maneras, de acuerdo a un lenguaje propio y sin dejar de situarnos en una localidad, región o país.

Una de esas formas de nombrar a estos espacios y que toma cada día más fuerza en la lucha y defensa de la vida, es el territorio, que en palabras de Porto-Gonçalves (2009), no es otra cosa que un “espacio apropiado” e “instituido por sujetos y grupos sociales que se afirman por medio de él” (p. 125). Dicha apropiación y afirmación, en varios lugares, responde a un sinfín de vínculos e interacciones que van más allá de lo humano y que como lo plantea Escobar (2015) al reconocer otros sentipensares, como los de las comunidades afrodescendientes en el Pacífico Colombiano, el territorio también se comprende desde otras ontologías.

El territorio se concibe como algo más que una base material para la reproducción de la comunidad humana y sus prácticas. Para poder captar ese algo más, es crucial atender a las diferencias ontológicas. Cuando se está hablando de una montaña o una laguna o un río como ancestro o como entidad viva, se está referenciando una relación social, no una relación de sujeto a objeto. Cada relación social con no-humanos puede tener sus protocolos específicos, pero no son (o no son sólo) relaciones instrumentales y de uso. (Escobar, 2015, p. 33).

Estas otras relaciones sociales, que no sobra decir conflictúan con la razón y con los discursos que se sustentan en explicaciones científicas, nos permiten entender el territorio como algo más cercano, profundo y espiritual; como una significación (Nates, 2011) de acuerdo al contexto y a la configuración de sentires e historias entretejidas entorno a éste. Comprender los territorios desde lo *veredal*, lo local y lo regional, me lleva a recordar la música, como una forma artística, creativa y auténtica, en la que, a través de composiciones y sonidos propios, se expresan muchas de estas relaciones o conexiones.

En nuestros Andes orientales colombianos, por ejemplo, la *musiquita* nos relata mucho de lo que acontece con *la tierrita*, como nombramos al territorio en esta región, y el arraigo que sienten nuestros corazones por ella, de ahí que existan canciones de música

carranguera o carranga¹⁶, donde se manifiesten versos como el siguiente: “... y que soy de la *tierrita*, por mil motivos que siguen, palpitándome cerquita” (Velosa y Los carrangueros, 2002).

La tierrita o, su pariente, *el terruño*, esos que siempre hacen latir nuestro ser por numerosos motivos como lo menciona Velosa, “El carranguero mayor”, también nos evocan emotividad, memoria, alegría, nostalgia, rabia, aventura, *jolgorio*, anhelos, al igual que otros sentires imposibles de describir con palabras y que sólo nuestros cuerpos comprenden al vivirlos porque el “terruño es inseparable de cariño” (Aubry, 2007, párr. 3) y al igual que *la tierrita*, más que palabras, son un gran cobijo que resguarda y abriga con afecto las raíces de miles de pueblos que aún nos resistimos a despojarnos de ellos.

Para los pueblos indígenas, campesinos y rurales, la tierra y el territorio son más que trabajo y alimento: son también cultura, comunidad, historia, ancestros, sueños, futuro, vida y madre. Pero desde hace dos siglos el sistema capitalista desruraliza, expulsa a sus campesinos e indígenas, cambia la faz de la Tierra, la deshumaniza. (Aubry, 2007, párr. 6).

Frente a este panorama sombrío de expulsión y deshumanización, quiero manifestar que este proceso investigativo reivindica los conceptos de *la tierrita* y *el terruño*, que en síntesis defino como territorios abrazados por sentires que nos conectan a nuestras raíces, para que no nos sean arrebatados y sea desde ellos, que también nos atrevamos a comprender y a construir otras formas de hacer educación.

¹⁶ “La carranga canta a la condición humana de las personas: a una diversidad de acontecimientos de toda índole (nacimientos, enamoramientos, matrimonios y funerales); al ser en el mundo (de los hombres y las mujeres, del campo y de la ciudad, grandes y chicos); a la vida, a las circunstancias y condiciones históricas, sociales, económicas, políticas, ideológicas, religiosas, de la región, del país y del mundo; a las costumbres y tradiciones vigentes y pasadas; a los sentires (amores, desamores, maldades y bondades, esperanzas y desesperanzas, sueños y desvelos, envidias y afectos, alegrías y tristezas, fiestas y tragedias, fidelidades e infidelidades, goces y dolores, sazones y desazones; a la realidad real y a la realidad soñada; a los dioses y a los demonios. La carranga sirve para ‘... acercarnos a la ternura y a la grata compañía; a la vida y sus querencias; a la ecología, a la música y la escuela; a los sabores y saberes populares, y también como punto de encuentro y de partida para seguir armando sueños, caminos y recuerdos’ (Velosa, 2003, presentación)” (Sánchez y Acosta, 2008, p. 142).



Imagen 15. Nuestro terruño, 27 de enero de 2021. Fuente: Archivo personal

Entre *menester* y *menester*, las juventudes rurales son dignas de reconocer

No podemos olvidar que nos encontramos en una sociedad que históricamente ha tendido a dar lugar, privilegio y validación a perspectivas, decisiones e ideas de ciertos sujetos o grupos, y que cada uno de estos hechos ha relegado la existencia de otras, de otros, de las mayorías, entre ellas: niñas, niños, adolescentes, jóvenes, mujeres, adultos mayores, campesinos, indígenas y afrodescendientes; un sinfín de sujetos excluidos con razones sin fundamento.

Las juventudes, una de estas mayorías, “se han convertido en las víctimas preferidas de un sistema clasista, racista, patriarcal, sexista y homofóbico” (Alvarado *et al.*, 2021, p. 18) que les impone y a la vez les juzga, define y cataloga de manera homogénea, cuando no lo son (Reguillo, 2000). A las juventudes, este mismo sistema, poco les reconoce, les escucha, les incluye, les garantiza la participación, les brinda oportunidades y les permite construir sus propias vidas desde lo que consideran ser y quieren hacer.

Feixa y González (2006) distinguen la preponderancia que ha tenido “la realidad occidental” y la forma en como ésta “ha conllevado cierto sesgo etnocéntrico en la conceptualización de la juventud” (p. 172), que quiérase o no, ha limitado el “reconocimiento de la heterogeneidad” (Duarte, 2001, p. 269) de las juventudes y de los “universos juveniles” (Reguillo, 2013, p. 138), que son los que realmente *menestemos* desmenuzar para comprender y actuar de acuerdo a ellos.

Vale aclarar aquí, que al hablar y nombrar las juventudes en plural, tomo distancia de la juventud entendida como “una construcción intencionada, manipulable y manipulada, que no consigue dar cuenta de un conjunto de aspectos que requieren una mirada integradora y profunda de esta complejidad” (Duarte, 2001, p. 282) puesto que comparto que no es algo dado, sino que se construye socialmente (Bourdieu, 1990) y se reconstruye de manera permanente (Alpízar y Bernal, 2003) en distintos ámbitos, contextos, momentos y relaciones.

Lo que existen, y que han venido ganando presencia, son las juventudes, esto es diversas expresiones y significaciones del entramado complejo que surge en nuestras sociedades desde un grupo social y que se expresa de maneras múltiples y plurales. Estas juventudes son de larga data; surgen como grupos sociales diferenciados, con particularidades y especificidades en cada sociedad y en cada intersticio de ella; entre los espacios de las palabras van emergiendo con distintos rostros, olores, sabores, voces, sueños, dolores, esperanzas. (Duarte, 2001, p. 282)

En síntesis, y a partir de lo que propone Duarte (2001), reconocer a las juventudes implica permitir encuentros y desencuentros entre lo diverso y lo peculiar, entre la colectividad y la subjetividad, entre la memoria y la incertidumbre, entre los acuerdos y las rupturas, entre lo que se quiere y lo que no, entre los sentires y el asombro, entre las acciones y las transformaciones; tanto así, que es en toda esta multiplicidad en la que también están presentes las juventudes rurales, unas de las más invisibilizadas (Feixa y González, 2006).

Acercarnos entonces a las juventudes rurales supone no simplemente situarnos sino entender las relaciones que estos sujetos han construido y tienen con “procesos territoriales muy diversos” (Osorio, 2005, p. 123), influenciados por configuraciones familiares, comunitarias, políticas, culturales, ambientales, económicas e históricas que, sin quedarse inmutables (González, 2004), también han dado sentido y significado a lo que las juventudes

consideran como propio o como aquello que les caracteriza al ser y estar con relación a esas realidades y a las conexiones que han hecho de éstas con otras, sin importar qué tan lejos estén.

Alma Soto (2012) nos deja entrever otro aspecto que no podemos dejar pasar por alto al querer profundizar en estas reflexiones acerca de las juventudes rurales, ella menciona que “deben ser comprendidos y comprenderse a sí mismos desde la naturaleza social y el contexto en el que se desenvuelven y a la vez en medio de un mundo que invade el propio mundo” (p. 198), ese mundo que les invade y que está representado por lo institucional, gubernamental y academicista, que indiscutiblemente también ha repercutido en la conformación de estas juventudes hasta el punto de imposibilitar, invalidar u opacar su posicionamiento como “actores sociales y políticos” (Pacheco, 2013, p. 19).



Imagen 16. Wilber, Yohan, Fabian, Felipe y Edwin, jóvenes rurales de nuestro pueblo, 2022. Fuente: Archivo personal

En este sentido, definir a las juventudes rurales como algo concreto, cuando su debate aún continúa y cuando es una tarea que sigue en construcción, siento que es algo innecesario e imposibilitaría andar por rumbos que desafían nuestra comprensión y, por tanto, el reconocimiento constante de “sus formas de expresión y su diversidad” (Jurado y Tobasura,

2012, p. 74), de adentrarnos en esos territorios creados “frente a la complejidad de los escenarios rurales de la época” (p. 67) y de desenmarañar junto a ellos y ellas, lo que, a partir de sus experiencias, sentipensares y haceres, les identifica.

La *mezcolanza* de los abonos y el sentipensar como un complemento adicional

Al unir o hacer una *mezcolanza* o *revuelto* de la educación, el terruño y las juventudes rurales, puedo manifestar que surgió un abono teórico mucho más robusto e integral, un abono que nos permite identificar varias similitudes. Entre ellas, la más predominante e indiscutible, tiene que ver con la homogenización en la que se ha visto envuelta tanto la educación rural como las juventudes rurales y la que, al mismo tiempo, les ha provocado exclusión, menosprecio y falta de reconocimiento propio.

En estas mismas aproximaciones conceptuales, también encontré que, aunque estos campos de conocimiento han tomado visibilidad en las discusiones académicas de las últimas décadas, persisten enormes vacíos acerca de todas las aristas que pueden llegar a tener cada uno. Por ejemplo, respecto a las juventudes rurales colombianas, Karen Jiménez (2018) argumenta que “existe un desconocimiento de quiénes son esos jóvenes rurales, sus necesidades, sus expectativas, sus sueños, reproduciendo percepciones construidas desde la ciudad, donde en muchas ocasiones se piensa que son un simple obrero, sin carácter político, crítico ni propositivo” (p. 72).

Ahora bien, juntar estos tres abonos, a su vez, permite reconocer una educación rural que busca “aprender a desaprender para después reaprender” (López, 2017, p. 38), un terruño que no desconoce que “los pueblos son su historia y son su tierra: son el tiempo vivido y el soñado; son el espacio habitado, cultivado, nombrado, significado” (Bartra *et al.*, 2016, p. 131) y unas juventudes rurales que “dan forma y color a ese caleidoscopio” (Osorio, 2005, p. 130) que son.

Como complemento a lo anterior, decidí agregar a este gran abono el sentipensar, ya que al entenderle como una acción que se hace “en conversación, entre palabras y acciones,

pensamientos y emociones, resistencias y esperanzas, contexto y praxis” (Espinosa y Guerrero, 2017, p. 17) contribuye a la comprensión de una educación rural más reflexiva, entretejida con el territorio y que, sin duda, escuche y vincule en su repensar y rehacer constante a las juventudes rurales.

Esta *mezcolanza* en sí no es otra que una juntanza de abonos particulares y diversos al mismo tiempo, un *revuelto* que nutre las raíces de un buen cultivo y que en especial, sentipienso lo rural, la vida que se teje allí, los procesos que existen, las voces que se han querido ocultar, los conflictos presentes en lo cotidiano y tantas historias pendientes por contar, aquellas con las que muchos y muchas nos identificamos como juventudes rurales, como defensores del terruño, como aquellos que queremos construir procesos educativos dignos desde y para nuestras propias realidades.

***Atierrar* para escuchar: un bosquejo del proceso metodológico**

Atierrar el cultivo o realizar la *atierrada* constituye un proceso que se lleva a cabo semanas después de la siembra, más exactamente cuando la planta empieza a crecer y es necesario cubrir o *arropar* con más tierra los alrededores de su tallo. Esta actividad, podríamos decir que es uno de los últimos procedimientos que las y los campesinos realizan comúnmente en el marco de la labranza en los surcos y de ella depende lograr una buena producción de alimentos como la papa.



Imagen 17. Producción de papa, vereda Maza, 10 de diciembre de 2021. Fuente: Archivo personal

Al entretejer dicha semblanza con el quehacer de esta investigación, puedo expresar que metodológicamente este proceso se *arropó* en un estudio cualitativo con un enfoque etnográfico, entendido como un valioso garante “para comprender realidades locales” (Rockwell, 1994, p. 55), el cual contribuyó a documentar, interpretar y reflexionar, de manera crítica, acerca de los sentipensares que existen de la educación rural desde el propio terruño, de manera particular, desde el municipio de Choachí (Cundinamarca).

Para comprender estas realidades, fue clave el cuidado constante de la escucha, un elemento que desde el inicio del anteproyecto cobró relevancia y que con el caminar del proceso decidí acoger, por un lado, para despojarme de los prejuicios y miedos que como investigadora de mi propio territorio siempre me han asediado y, por el otro, para amplificar la comprensión de lo expresado por las juventudes rurales y varias de sus familias, quienes fueron no solamente colaboradores esenciales en la etapa de campo sino las razones principales de esta investigación.

...para la labor etnográfica también es muy importante aprender a escuchar. Para escuchar se requiere estar atento, no sólo a lo que se dice, sino también a la forma en que se dice, quién y cuándo se dice. Como si esto fuese poco, hay que estar atento a los silencios que pueden decir tanto o más que las palabras. Pero estar atento no implica simplemente querer estarlo, sino saber cómo. Y este saber cómo pasa por aprender los más sutiles códigos de la comunicación que operan en los lugares y con las gentes con las que se adelanta el estudio etnográfico. A veces, estos códigos implican asistir a un sitio en determinado momento, otras veces significa acompañar a alguien en su camino o en su faena de trabajo; en ocasiones requiere guardar silencio, en otras toca asentir o interpelar al interlocutor en el momento y de la forma más adecuados (Restrepo, 2018, pp. 30-31).

Con el fin de cultivar este aprendizaje de la escucha y lograr esta *atierrada*, *arregunté* varios instrumentos como la observación participante, las entrevistas semiestructuradas y los talleres. A la vez, dejé volar la creatividad para diseñar y construir una ruleta reflexiva que aportó a la reactivación de la confianza con las comunidades y la generación de diálogos sensatos donde nos inquietamos acerca de quiénes somos, para qué nos educamos y qué sueños queremos construir desde y para nuestro terruño.¹⁷

¹⁷ En el capítulo 3 se detallará cómo se puso en práctica la metodología.

Todo este proceso metodológico conllevó a la construcción de una narrativa descriptiva, detallada y reflexiva, mediante la que se llegó a una comprensión situada (Restrepo, 2018) que amplía los horizontes de discusión y de acción de la educación rural, en los que sin lugar a dudas, tenemos muchas tareas a realizar, empezando por el ejercicio mismo de educarnos y sentipensar-nos desde las realidades territoriales.

Rociar hasta cosechar, uno a uno los capítulos se presentarán

Gran parte de un cultivo depende del *agüita*, es decir, del riego frecuente que se hace a las *maticas* desde el momento de la siembra hasta la época de la cosecha. En los caminos y potreros de nuestro terruño, es común encontrar mangueras que conducen esta fuente hídrica natural desde las quebradas hasta las parcelas, para que una vez estando allí, se le conecte un rociador que las y los campesinos van trasladando cada cierto tiempo, tanto en el día como en la noche, para dispersar el agua por cada uno de surcos sembrados.



Imagen 18. Brayan, joven de la vereda Maza, cambiando un rociador, 9 de diciembre de 2021. Fuente: Archivo personal

Es así que “*ir a rociar*” o “*hay que ir a cambiar el rociador*” sean expresiones populares en nuestro pueblo, y sea una labor constante durante el tiempo que *tarda el cultivo en dar*, en especial, *en tiempo de verano*, que es cuando más humedad requiere el suelo y las plantas para su absorción. Queriendo resignificar esta noble labor que el campesinado sabia

y pacientemente realiza, esta acogida finaliza con el siguiente compartir en el que presenta de manera general, a las y los lectores, los capítulos que fuimos rociando en distintos momentos con argumentos, emociones, voces, fotografías, esperanza y muchos otros elementos que considero nutrieron a este gran cultivo.

El primer capítulo inicia con un acercamiento a lo que ha sido la educación rural en el país y lo que se ha dicho de ella, esto con el fin de consolidar un pequeño estado del arte. De manera posterior, emprenderemos un recorrido en el que partiremos desde las profundidades de la Bogotá rural y nos detendremos en la región del Guavio, localizada en el departamento de Cundinamarca, para hacer un reconocimiento de experiencias y a partir de ellas, ampliar el panorama de reflexión acerca de otras formas de hacer educación desde los territorios. Este apartado culmina con una exposición crítica del acontecer de la educación rural colombiana y la necesidad de vincular cada vez más a los sujetos, en especial, a las juventudes, en su sentipensar.

Seguidamente, nos *toparemos* con la presentación del contexto que fue elegido para llevar a cabo esta investigación educativa. En ella se refleja un poco de la historia, la cotidianidad y las problemáticas de un pueblo incrustado en las montañas de la cordillera oriental colombiana, cobijado por dos páramos, construido culturalmente a partir de una herencia muisca y cuidado hoy por comunidades campesinas, entre otros pobladores que poco a poco han llegado a vivir en las últimas décadas. Para cerrar, el capítulo nos permite conocer el panorama educativo actual del municipio y al mismo tiempo, inquietarnos acerca de las realidades que vivimos, todas ellas, llevándome a argumentar que somos un terruño carente de sentipensares.

Como tercer momento, abordo lo que el riego fue nutriendo metodológicamente y detalla cada una de las etapas que se entretejieron; de igual forma, se exponen las fortalezas que se tuvieron y las oportunidades que surgieron. Además, se puntualiza en los retos que como investigadora educativa fui identificando como posibles senderos de ruta para próximos proyectos relacionados con la educación y las juventudes rurales como campos de acción.

Las percepciones y las expectativas dan inicio al cuarto capítulo, ahí se plasman los hallazgos que detonaron las conversas con las y los jóvenes acerca de lo que ocurre con la educación de nuestro territorio, al igual que la repercusión de todo ello tanto en sus vidas, los procesos de aprendizaje y el tejido comunitario. Después, como cierre de este mismo apartado, se presentan las propuestas emergentes a partir de los sueños colectivos identificados y junto a éstas, se resaltan los horizontes posibles de acción que garantizarán la continuidad de esta apuesta de vida por la construcción de procesos educativos rurales dignos.

Por último, este compartir hace una introspección de toda la experiencia y las reflexiones cosechadas con el propósito de inspirarnos y comprometernos más allá de lo investigativo, interrogándonos por nuestro quehacer desde la academia y la incidencia real de lo que proponemos y hacemos, porque sin duda alguna, todo ello aporta tanto a las realidades de las comunidades con las que colaboramos como a sus transformaciones.



Imagen 19. Cosecha de ahuyamilla, vereda Maza, 23 de junio de 2022. Fuente: Archivo personal

Capítulo I. *Aconteceres* y añoranzas en torno a la educación rural

Decir educación rural,
parece algo muy puntual,
sin embargo, no siempre resignificamos,
lo diverso y lo local.

Pues mientras a unos nos *arropa* la montaña,
la neblina y el *frailejón*;
otros viven cobijados por selvas, llanuras, valles y mares,
al paso de su propio son.

Cada uno de nuestros territorios,
requiere procesos de dignificación,
por eso sus historias, saberes y desasosiegos,
no pueden ser esquivos a la educación.

Una educación que se inquiete,
y que se interrogue por lo establecido,
en modelos y programas,
que a nuestras comunidades dejan en el olvido.

Por eso, sí otra educación queremos cultivar,
algotras experiencias podemos investigar,
pa' de sus luchas y esperanzas con lo rural,
podernos inspirar.

De todos estos aconteceres,
pua' qui discutiremos,
porque eso sí pa' qué,
las añoranzas no las perderemos.¹⁸

¹⁸ Vale decir que estos versos o *coplas* (como les llamamos en mi región) son creaciones propias que quise construir para dar inicio a cada uno de los capítulos y, de paso, esbozar lo que nos toparemos en ellos.

1.1 Sometimiento, resistencia y desafíos: conceptos clave para comprender el quehacer educativo rural en Colombia



Imagen 20. Escuela rural abandonada en una vereda del departamento de Cundinamarca, 2016. Fuente: Archivo personal

Hace ya algunas décadas, Rodrigo Parra Sandoval (1986), sociólogo colombiano y uno de los mayores conocedores del campo de la educación en el país, sustentó que la escuela rural, con la que se relaciona la educación rural, como se señaló con anterioridad; “se ha definido como un elemento integrador de la nacionalidad a partir de su función urbanizadora” y, al mismo tiempo, se ha caracterizado por ser “un elemento extraño a la visión del mundo que los niños campesinos han adquirido en su socialización primaria derivada de la organización familiar y comunitaria rural” (p. 11), razones que la han convertido “en una institución inconclusa” (p. 12).

Con esta premisa, planteada por Parra Sandoval, podemos reafirmar, de manera inicial en este apartado, que la educación de los territorios rurales de nuestro país posee antecedentes anclados en un único ideal de vida, el urbano, y que tras la preponderancia que a éste se le ha otorgado, las comunidades rurales hemos sido educadas desde el distanciamiento de nuestros propios contextos locales, históricos, socioecológicos, políticos, culturales, económicos y cotidianos.

Para adentrarnos un poco más en estos acontecimientos, que desde luego incluyen el interrogante por la vigencia de esta “escuela inconclusa” y buscan contar con una mayor claridad, no solo de lo que ha sido sino de todo lo que significa hoy la educación rural en Colombia, a continuación nos acercaremos a tres posturas clave que, al *escarbarlas*, me llevan a proponer el sometimiento, la resistencia y los desafíos, como conceptos clave para comprender el quehacer educativo rural y su repensar. Dichas posturas son: la institucional, la del magisterio rural y la académica.

1.1.1 *Escarbar* entre lo institucional

Empezar a *escarbar* en la postura que desde lo institucional se le ha dado a la educación rural nos hace retroceder al siglo pasado, a uno de los primeros acontecimientos que determinó el quehacer de dicha educación, la expedición de la Ley 39 de 1903 sobre Instrucción Pública. Esta norma, orientada a aportar desde el ámbito educativo tanto “al desarrollo industrial del país” como “al fomento de un sentimiento de unidad nacional que contribuyera a superar la división social” (Herrera *et al.*, 2003, p. 50), ocasionada por varios motivos, entre ellos, la guerra de los Mil Días¹⁹; se reglamentó mediante el Decreto 491 de 1904 y a través de éste se estableció la división de la enseñanza primaria en escuelas rurales y urbanas.

¹⁹ “En 1899 se produjo un pronunciamiento liberal que desencadenaría la guerra más devastadora y sangrienta de todas cuantas acontecieron en Colombia en el siglo XIX. Firmada la paz en 1902, la confrontación, conocida como “guerra de los Mil Días”, sacudió al país como ningún otro suceso desde la independencia... La guerra de los Mil Días se precipitó de conflictos no resueltos en la reciente democracia colombiana y que venían acumulándose desde el propio momento de la Independencia. Las difíciles relaciones entre los partidos, los desbalances en la representación política y los problemas electorales, las relaciones entre la Iglesia y el Estado, las dificultades fiscales, las relaciones entre las regiones y particularmente la colisión de intereses entre el centro y las provincias, cuentan entre los factores que

La escuela urbana abarcaba seis años; dos años de estudios elementales, dos de estudios medios y dos de estudios superiores que preparaban en principio para el colegio secundario. La escuela rural no comprendía sino tres años de estudio. Además, las escuelas urbanas y algunas rurales estaban destinadas específicamente para niñas o varones mientras que la mayor parte de los establecimientos rurales funcionan alternativamente un día para las muchachas y un día para los niños, reduciendo a la mitad la escolaridad real (Helg, 2022, p. 74).

Así como se estipuló la alternancia y un tiempo menor en la instrucción primaria para la ruralidad, el Decreto 491 también determinó diferencias en los planes de estudio; a la escuela rural se asignaron las materias de: “religión, lectura, escritura, aritmética -a lo largo de los tres años de duración de la primaria rural-, geografía y urbanidad” (Herrera *et al.*, 2003, p. 52), “además de costura” (p. 53) que era orientada solo para las niñas. Con toda esta legislación educativa es ineludible decir que desde inicios del siglo XX empezó a planearse la construcción de una educación rural homogénea para todo el país.

Sin embargo, implementar dicha normativa no resultó fácil y ello puede corroborarse en testimonios que, años más tarde, argumentaban que la mayoría de niños y niñas asistían a escuelas rurales carentes de materiales, infraestructura y docentes capacitados para orientar los procesos educativos, tal como lo mencionó en 1923 el académico José Miguel Rosales (cit. Gómez *et al.*, 1982) y quien al respecto agregó que los y las estudiantes iban “a deletrear palabras y a repetir en coro las tablas de la aritmética o algunos puntos del catecismo, sin entender nada” (p. 50).

Posterior a ello, Eliseo Arango, líder chocoano y Ministro de Educación en 1930, fue enfático en señalar lo siguiente:

En nuestra escuela el niño no aprende para la vida sino para el examen; se le hace recitar de memoria textos incomprensidos e incomprensibles bajo el signo del castigo. En la escuela rural no sólo se practica este método, sino que se aísla al campesino de su medio, de su fauna, de su flora, de su suelo, de lo que vive en él todos los días y en todos los instantes (Citado en Mendoza Neira, 1946, p. 167).

jugaron un papel crucial en ésta y en todas las demás guerras del siglo XIX” “La guerra de los Mil Días, aparte de su deprimente balance en términos de víctimas y pérdidas materiales, precipitó la pérdida de Panamá, que se independizó el 3 de noviembre de 1903” (Medina y Sánchez, 2003, pp. 19, 21).

Esta afirmación, en la que se cuestionan las formas de enseñanza en los contextos rurales y se manifiesta una fuerte separación entre los procesos de aprendizaje y el territorio, también nos devela que desde las políticas educativas de antaño se promovía la invisibilización de muchas de las realidades circundantes al estudiantado y al mismo tiempo, se imponía una metodología conductista, que sin lugar a dudas, fue la que predominó durante el resto de siglo.

En la década de 1930, una vez los liberales llegaron al poder, se instauraron varias reformas en las que el sector educativo hizo parte de estos nuevos planteamientos. El Decreto 1487 de 1932, por ejemplo, modificó las diferencias que hasta entonces tenían las escuelas primarias rurales y urbanas, denominándolas como igualitarias y con una duración escolar de cuatro años. Pese a dichos ajustes, a los que también se sumaron el incremento del presupuesto destinado a educación, la promoción de metodologías activas y experimentales, al igual que el propósito de “neutralizar, en parte, la función de la Iglesia católica en la educación y la enseñanza” (Herrera *et al.*, 2003, p. 60), que había caracterizado los períodos legislativos previos al liberalismo; no se logró tener la repercusión esperada, en especial, en las regiones del país.

El tiempo transcurrió y las reestructuraciones realizadas no tardaron en deshacerse por cuenta de los conservadores, quienes retomaron las riendas de la nación a mediados de la década de los 40 y, por ende, reanudaron una apuesta educativa acorde a su ideología (Triana, 2009), más aún, luego de la violencia que se generó tras el asesinato del liberal Jorge Eliécer Gaitán²⁰ en 1948.

²⁰ “Desde finales de la década de los veinte, Jorge Eliécer Gaitán era una de las figuras más importantes de la política en Colombia, y se convirtió en uno de los líderes populistas latinoamericanos más destacados de mediados del siglo XX. Luego de estudiar en Italia, el representante a la Cámara por el Partido Liberal salió a la palestra pública con el debate que hizo a raíz de la masacre de las bananeras en septiembre de 1929. Ese debate, que duró cuatro días, delineó lo que sería su mensaje político: el pueblo como base de una nueva sociedad. Para 1946 Gaitán había sido ministro de Educación y alcalde de Bogotá, y para 1947 ya era el máximo líder de su partido” (Comisión de la Verdad, 2022, p. 50).

Durante el período 1946 a 1957 los métodos de enseñanza en la escuela rural no variaron con relación al primer cuarto de siglo XX. El castigo físico bajo el lema “la letra con sangre entra”; el autoritarismo del maestro, que se evidencia a través de gritos, pellizcos, tirones de cabellos y orejas, varazos y reglazos en las manos, arrodilladas y puestas en ridículo, y las lecciones de memoria, fueron centrales en el sistema tradicional de enseñanza (Triana, 2009, p. 24).

Mientras este panorama represivo enmarcaba la cotidianidad de la educación primaria rural, en 1947 surgía Radio Sutatenza²¹, una iniciativa de alfabetización que se basó en una educación integral para campesinas y campesinos.

Si bien este proyecto estuvo enmarcado en la Iglesia Católica, contó con apoyo gubernamental nacional e internacional (Helg, 2022) y “desempeñó un papel importante en la modernización del país, en particular del campesinado, al tiempo que servía a intereses conservadores” (Gómez, 2012, p. 43) su incidencia en muchas de las comunidades rurales, inclusive hoy, es innegable²². Vale decir que esta experiencia de educación popular, como también se le ha catalogado, también logró tener un amplio reconocimiento fuera del Colombia, en especial, en países latinoamericanos donde a su vez, se convirtió en referente e inspiración para llevar a cabo programas similares.

²¹ “La fundación de Acción Cultural Popular (ACPO), en un tiempo más conocida como Radio Sutatenza, fue una experiencia de innovación educativa orientada especialmente a los adultos campesinos de Colombia, bajo el concepto y la metodología de “las Escuelas Radiofónicas” que funcionó desde 1947 hasta 1994, año en el que murió su fundador monseñor José Joaquín Salcedo Guarín. Durante los 47 años de actividad utilizó la radiodifusión, el periodismo y diferentes metodologías de comunicación interpersonal y grupal para favorecer el conocimiento del alfabeto, del cálculo matemático básico, de las nociones necesarias para el fortalecimiento de la salud individual y familiar y la prevención de enfermedades, del aprendizaje de diferentes técnicas de producción agropecuaria orientadas al mejoramiento de la economía campesina y, por último, del desarrollo de valores, prácticas y comportamientos cívicos y religiosos aplicables en la organización familiar y comunitaria” (Bernal, 2012, p. 5).

²² Pese a que en 1994 se da por terminado el proyecto de las escuelas radiofónicas, en el año 2012 la junta directiva de ACPO retoma el legado, lo adapta a las nuevas realidades del siglo XXI y crea las Escuelas Digitales Campesinas que hasta la fecha siguen activas. Ver: <https://fundacionacpo.org>



Digitalizado por la Biblioteca Luis Ángel Arango del Banco de la República, Colombia.

Imagen 21. Escuela Radiofónica en Acacias (Meta), 1971. Fuente: Hernando Chávez - Acción Cultural Popular (ACPO)

Ahora bien, durante los primeros años de la segunda mitad del siglo XX, la legislación de la educación rural formal siguió dependiendo de los ideales partidistas de acuerdo a cada uno de los períodos de gobierno, de ahí que se continuara transitando entre la división rural – urbana, como ocurrió con el Decreto 3468 de 1950, y la unificación de planes de estudio para la educación primaria como sucedió con el Decreto 1710 de 1963, en el que también se definió la duración de cinco años de escolaridad para ambas escuelas.

A medida que los marcos normativos avanzaban y su implementación en los territorios era *más bien poca*, en 1961 a partir de una cumbre de educación llevada a cabo en Ginebra, Suiza; la Unesco impulsó la conformación de la Escuela Unitaria (Villar, 1996), un programa de educación para los contextos rurales, y Colombia fue uno de los primeros países en adoptarlo. Esta escuela, en la que la figura del docente multigrado jugaba un papel fundamental al hacerse cargo de varios grados de escolaridad a la vez y diseñar “fichas de enseñanza” que eran “uno de los elementos esenciales de la metodología” (Fundación Escuela Nueva, 2017, p. 26), se convirtió durante la década de los sesenta “en la modalidad educativa predominante en las escuelas rurales del país” (Urrea, 2017, p. 97).

De acuerdo con Alba Nidia Triana (2009) esta nueva propuesta educativa rural “no funcionó” (p. 75). El manejo administrativo, logístico y la inexistente implementación metodológica que planteaba el programa, debido a varias inconsistencias en el proceso de capacitación; fueron algunas de las razones por las que la Escuela Unitaria no cumplió con las expectativas que se tenían en un inicio.

Con este panorama, la educación rural no presentó mayores cambios respecto a lo que había vivido en años anteriores. Las precariedades en materiales e infraestructura, los castigos como mecanismo de represión durante las clases, las pocas garantías en cuanto a la formación docente y la inasistencia del 40% de niños y niñas de las comunidades rurales a las escuelas (Helg, 2001), continuaron siendo *el pan de cada día*. Enseguida, un extracto de los resultados de una investigación llevada a cabo en el departamento de Boyacá, hacia 1971, nos acerca al contexto de lo que sucedía:

En una perspectiva pedagógica, es evidente que la enseñanza rural es lenta y poco rigurosa en los contenidos y la diferenciación de los grados. Por las dificultades del aula, la pesadez del “ambiente” y la limitación de los recursos, las maestras tienden a enseñar lo mismo en uno y otro curso. No tienen oportunidad de observar el progreso de los niños y el desarrollo de sus habilidades intelectuales. Los de segundo y tercero “parecen de primero” y cuando trabajan con los cursos superiores, siempre deben regresar a lo que supuestamente se aprendió en los primeros cursos. Todo el proceso es una reiterada prolongación del primer grado, y los dos o tres años de educación rural se asemejan a un año de estudios en una institución urbana normalmente equipada (Cataño, 2015, p. 65).

Ante estas reiteradas dificultades, en especial, la falta de contextualización en los contenidos, como lo expone el sociólogo Gonzalo Cataño, y la necesidad de garantizar la permanencia educativa de niñas y niños, al igual que el acceso de quienes hasta el momento estaban desvinculados del sistema educativo, en 1975 surge el programa Escuela Nueva²³ (Villar, 1996), caracterizado por “el aprendizaje activo, la promoción flexible y el fortalecimiento de las relaciones escuela-comunidad” (Urrea y Sá, 2018, p. 4).

²³ Este nombre se inspira en las “pedagogías activas” propuestas por “Dewey, Montessori, Decroly, Vigotsky, Piaget y Ferriere; y en Colombia, de Agustín Nieto Caballero, Rafael Bernal Jiménez y Tomás Cadavid Restrepo, entre otros. (Fundación Escuela Nueva, 2017, pp. 50-51)



Este modelo educativo o metodología, como también se le suele nombrar a Escuela Nueva, tomó como base el programa Escuela Unitaria, mencionado unas líneas atrás, y el interés por reestructurar lo que en éste no había funcionado. Dicho de otro modo, Escuela Nueva decidió dar continuidad a la escuela multigrado pero con nuevas estrategias e instrumentos, por ejemplo, las guías de aprendizaje, que en palabras de Parra Sandoval (1996), se instauraron como “el centro del mundo escolar”²⁴ (p. 21).

Imagen 22. Actividad de la guía de Ciencias Sociales 5º, 1988. Fuente: Archivo personal

Una vez superados los primeros años, Escuela Nueva empezó a posicionarse como un programa emblema y fue por ello, que el gobierno lo eligió, a mediados de los años 80, “como modelo para las zonas rurales dentro de la política de universalización de la primaria” (Villar, 1996, p. 360). Desde entonces, el programa se expandió a muchas más escuelas en todo el país y a partir de ello, no solo aumentó la cobertura, que era uno de los objetivos primordiales, sino el reconocimiento internacional como una experiencia educativa exitosa e innovadora.

²⁴ “En la guía se esconde, como fuente de autoridad, el experto que diseña y convierte al maestro de aula en su operador. La guía de alguna manera instrumentaliza al maestro y le deja muy escaso margen de acción para la creatividad, para desbordarla. La guía desplaza al maestro. Y, por otra parte, la guía también desplaza al niño, puesto que el centro pedagógico de interés no es el estudiante sino la guía. El maestro le enseña al niño a trabajar por medio de objetivos, los objetivos que lleva incluidos la guía, lo evalúa de acuerdo con el cumplimiento de objetivos y, a su vez, el maestro es evaluado según haya o no cumplido los objetivos. El control del sistema se realiza de acuerdo con los lineamientos que plantea la guía. La guía es el centro del mundo escolar”. (Parra, 1996, p. 21)

La Escuela Nueva fue coherente, en su nacimiento y expansión, con la idea que comenzaba a surgir, a mediados del siglo XX, sobre la escuela rural, una escuela que ofreciera la posibilidad de ampliar la cobertura y la oferta educativa básica primaria, sin significar una inversión mayor; una escuela que se reconociera como perteneciente al contexto rural y se propusiera educar al campesino. Sin embargo, tanto el contexto rural, como los objetivos de formación de los sujetos estaban íntimamente ligados a la idea de progreso y desarrollo, que busca instaurar principios y estrategias del mercado en la educación (Urrea, 2017, p. 103).

Visto de esta manera, es entendible el por qué Escuela Nueva sobresalió, desde un inicio, en todo tipo de indicadores (cobertura, calidad y permanencia), mecanismos que también se fueron imponiendo para medir cuantitativamente la educación, pero que poco reflejaban las verdaderas realidades que se vivían en miles de escuelas en el marco del programa, en especial, aquellas que Parra Sandoval (1996), de acuerdo a su riguroso trabajo etnográfico, denominó como “La Escuela Nueva inexistente” o “La Escuela Nueva en zona de desastre”, escuelas que aunque aparecían inscritas en el modelo y aportaban a las estadísticas, la implementación del mismo era nula o presentaba serias dificultades a causa de las afectaciones sociales generadas por desastres naturales, como lo fue la erupción del Nevado de Ruíz y la posterior avalancha que afectó a varias poblaciones de los departamentos de Tolima y Caldas.

La década de los noventa definió varias reformas trascendentales para el país, en 1991 se promulgó la nueva Constitución y en 1994, la Ley General de Educación, que siguen vigentes a la fecha; estas dos reformas reorganizaron innumerables aspectos de la sociedad colombiana y, entre todos ellos, establecieron fomentar la “educación campesina y rural”²⁵. A partir de estos marcos legislativos al igual que de los acuerdos definidos en el “*Contrato Social Rural* (que se da como respuesta a las marchas campesinas de 1996)” y “la elaboración por parte del MEN de una Consulta Nacional en 1998” (Parra *et al.*, 2018, p. 54), mediante foros regionales, seminarios, panel de expertos y sistematización de experiencias significativas (FAO *et al.*, 2004), se creó el Proyecto de Educación Rural (PER), que tuvo dos fases de implementación.

²⁵ Artículo 64 del capítulo cuarto de la Ley 115 – Ley General de Educación.

El PER buscaba en su planteamiento original diseñar y ejecutar proyectos educativos en instituciones educativas rurales para alcanzar cuatro objetivos principales: i) aumentar la cobertura y calidad educativa en el sector rural para población entre los 5 y 17 años (desde preescolar hasta básica secundaria; ii) fortalecer la capacidad de gestión de los municipios e instituciones educativas en la identificación de necesidades, manejo de información, planeación y evaluación a través de la descentralización de los procesos administrativos de la educación y la incorporación del sector privado a los distintas instancias bajo un esquema de alianzas estratégicas; iii) mejorar las condiciones de convivencia en el sector, especialmente en la institución educativa y; iv) diseñar mecanismos que permitieran una mejor comprensión de la situación de la educación media técnica rural. (Rodríguez *et al.*, 2007, p. 6).

Para dar cumplimiento a todo ello, el proyecto impulsó varios modelos educativos para que desde lo local y regional se eligiera el que se considerara más pertinente. Entre los modelos que se promovieron para la primaria fueron Escuela Nueva, que empezó “el siglo XXI con presencia en todo el país y respaldada por las políticas educativas, por lo menos en términos discursivos, pues su aplicación dista mucho de la propuesta y existen profundas diferencias de región a región” (Urrea, 2017, p. 98); y Aceleración de Aprendizaje²⁶, un programa adaptado de Brasil.

En lo que respecta a la secundaria, se promovió la Posprimaria, basada en la metodología de Escuela Nueva, y la Telesecundaria²⁷, un proyecto originado en México; de igual forma, se propusieron otros programas flexibles, no escolarizados, para alcanzar no solo los estudios de básica secundaria sino la media técnica o el bachillerato, algunos de ellos fueron: el Sistema de Aprendizaje Tutorial (SAT) y el Servicio de Educación Rural (SER), iniciativas regionales implementadas desde años atrás y con logros destacados debido a la construcción de procesos educativos centrados en la realización de proyectos productivos, investigativos y comunitarios.

²⁶ “Aceleración del Aprendizaje es un modelo educativo flexible que atiende población en extraedad entre los 10 y los 15 años de edad que no ha podido culminar su primaria, permitiendo a los estudiantes avanzar varios grados en un año y superar su desfase edad-grado; se implementa a través de proyectos interdisciplinarios que ubican al estudiante como centro del proceso de aprendizaje, logrando que desarrolle las competencias básicas y recupere la confianza en sí mismo y en su capacidad de aprender, de modo que pueda continuar en el sistema educativo” (Rodríguez *et al.*, 2010, p. 6).

²⁷ “Es una propuesta educativa activa, que integra estrategias de aprendizaje centrada en el uso de la televisión educativa y en módulos de aprendizaje en el aula” (FAO *et al.*, 2004 p. 52).

De acuerdo con Parra *et al.* (2018) la implementación del PER I y II avanzó en unos departamentos más que en otros a causa de las voluntades políticas de turno y en síntesis “la educación rural deambuló entre los lugares comunes de acceso y calidad educativa, y no logró mayor desarrollo conceptual y metodológico respecto a las lógicas propias de los territorios rurales” (p. 60).

Sujetada a estas realidades y luego de finalizar la segunda fase del PER, en el año 2015, la educación rural apareció como uno de los temas de conversación dentro de los diálogos de paz llevados a cabo entre el Gobierno Nacional y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia - Ejército del Pueblo (FARC-EP). Desde ese entonces y tras la firma del “Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera” se dispuso la construcción del Plan Especial de Educación Rural (PEER).

Este nuevo plan, adoptado por el Ministerio de Educación Nacional a través de la Resolución 21598 de 2021 y propuesto para hacer frente a las imparable necesidades educativas rurales, no ha dejado de ser una “una respuesta coyuntural” (Parra *et al.*, 2018, p. 61) que a la fecha continúa enfrentándose a ajustes y trámites administrativos que limitan la implementación y una mayor incidencia en los territorios, en especial, en aquellos que fueron priorizados dentro de los Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET)²⁸.

1.1.2 *Escarbar* en las realidades vividas por el magisterio rural

Interrogarnos por el acontecer de la educación rural también nos compromete a *escarbar* en las realidades vividas por las comunidades, en esas experiencias que al narrarse dan cuenta de innumerables hechos, historias y problemáticas, casi siempre, ignoradas o minimizadas por el Estado y por gran parte de la sociedad. En este sentido, es necesario dar lugar aquí a

²⁸ “Son un instrumento de planeación y gestión que, en el marco del Acuerdo de Paz, buscan transformar los territorios más afectados por el conflicto armado, la pobreza, la debilidad institucional y la presencia de cultivos de uso ilícito” (Agencia de Renovación del Territorio).

uno de los actores que nos permite comprender con mayor detalle dichas realidades, el magisterio rural.

Los maestros y en especial, las maestras rurales, son portadores indiscutibles de lo que ha sucedido y ocurre alrededor de la educación en los diversos territorios del país; son ellas y ellos, quienes han afrontado todo tipo de situaciones al ejercer la labor docente y quienes sin proponérselo o siquiera imaginárselo, se han convertido en la única representación estatal en las comunidades.

Con este peso auestas, que es inevitable no sentir en muchos lugares distantes del centro de Colombia, donde se planea y se diseña el deber ser de la educación rural; el magisterio transita no solo a pie, en burro, a caballo, en garrucha²⁹, en chalupa³⁰, en canoas, en lanchas, en chivas³¹, carros y motos, por trochas³², caminos, potreros, quebradas, ríos, bosques, selvas y páramos, sino en medio del olvido, la precariedad, los miedos, la violencia y el conflicto armado.



Imagen 23. Maestra rural de camino a la escuela junto a dos de sus estudiantes, 2016. Fuente: Archivo personal

²⁹ Cable aéreo construido de manera artesanal por las comunidades rurales y utilizado por ellas para transportarse, en especial, cuando tienen que atravesar ríos.

³⁰ Embarcación pequeña.

³¹ También conocidos como buses escalera “que además de llevar consigo una carga de objetos cotidianos y transportar pasajeros, moviliza una serie de contenidos culturales y formas diversas de la gráfica popular en los repertorios visuales que se pueden observar a través del decorado de la carrocería exterior. Las llaman así principalmente porque constan de una escalera para subir al techo, donde va la carga” (Valero, 2021, p. 154).

³² Caminos o carreteras en muy malas condiciones.

En lo que respecta al olvido, podemos decir que es un sentir colectivo en la mayoría de territorios a lo largo y ancho del país, esto sustentado en el abandono o la ausencia gubernamental que ha primado por décadas y que ha conllevado, en incontables ocasiones, a que sea el magisterio rural quien asuma un sinnúmero de responsabilidades o “funciones que van mucho más allá de su ejercicio pedagógico” (Castañeda y Peña, 2019, p. 10).

Unido a ello, las y los docentes, transitan en medio de la precariedad representada por un lado, en lo que corresponde a infraestructura educativa y deportiva, servicios públicos³³, conectividad, dotación de implementos, herramientas y materiales pedagógicos; alimentación escolar, entre otros aspectos que, vale la pena señalar, son ocasionados en su mayoría por la corrupción que se presenta desde la asignación de recursos a la educación, a nivel nacional y departamental, hasta la ejecución de los mismos en las instituciones educativas.



Imagen 24. Infraestructura de una escuela rural colombiana³⁴, 2016 y 2022. Fuentes: Rosa Anzola Aguirre y Archivo personal

Por otra parte, las precariedades también se hacen presente en todo lo que tiene que ver con las garantías docentes, entre ellas: el acceso para llegar a las escuelas, las condiciones

³³ “De acuerdo a los datos obtenidos por el Ministerio de Educación Nacional, para el año 2014, de 7168 sedes rurales en el país, el 80% no cuenta con red de gas, el 70% no tiene alcantarillado, el 40% está sin acueducto, el 13% sin energía eléctrica y el 27% de los colegios se inundan.” (Duque, 2018, p. 146).

³⁴ Estas fotografías, tomadas la mayoría de ellas en el año 2016, dan cuenta de una escuela rural sin energía eléctrica y a la que se llevó, a lomo de mula, un panel solar para solucionar dicha necesidad (se puede observar en la imagen); sin embargo, el panel no funcionó. Ante todas las dificultades que esto ocasionaba, así como a las difíciles condiciones de acceso a la escuela y la reducción del número de familias en la *vereda*, se decidió abandonar las instalaciones (de ahí el estado de uno de los salones de clase) y disponer de otro lugar más céntrico para la comunidad donde, de manera inicial, se construyó una escuela provisional en tablas de madera y en el 2022, luego de varios años de luchas colectivas para contar con un lugar digno, se entregó la nueva escuela.

laborales y salariales, la formación permanente y contextualizada, el fortalecimiento de capacidades, los intercambios de experiencias, la revalorización de la profesión y la salvaguarda de su integridad física y emocional, sobre todo en territorios afectados por la violencia.

A esto se suma el miedo, que rodea al magisterio rural, ese temor a los riesgos naturales como lo son: los ríos caudalosos que muchas veces tienen que pasar, las tormentas eléctricas que les impide realizar sus quehaceres, las avalanchas y remociones de tierra en épocas de invierno o los animales del monte que suelen encontrarse en las idas y venidas de la escuela, por mencionar algunos.

Otros factores de angustias y zozobra que afectan a las y los docentes tienen que ver con los peligros a causa de los interminables problemas de orden público en las distintas regiones del país, entre éstos: las amenazas, persecuciones, intimidaciones, extorsiones, las zonas minadas, el desplazamiento forzado, los enfrentamientos armados, el fuego cruzado, las desapariciones, el secuestro y los asesinatos.

En Colombia, el Observatorio de Memoria y Conflicto del CNMH reportó que entre 1958 y 2018 en todo el país 1.579 maestros han sido víctimas directas del conflicto armado, y 1.063 (67,3%) sufrieron asesinatos selectivos, siendo este el delito más frecuente para esta población. Siguiendo el orden, 201 (12,7%) docentes sufrieron secuestros, y 200 (12,6%), desapariciones. (Bautista y González, 2019, p. 271).

En efecto, muchas maestras y maestros rurales de distintos municipios en el territorio nacional han sido víctimas de la violencia y como si todo esto no fuera suficiente, han tenido que afrontar, desde las escuelas y las aulas de clase, las secuelas que el conflicto ha dejado al campo colombiano, en especial, a las infancias y a las juventudes.

A mí me ha tocado botar muchas lágrimas en todo este trabajo mío como docente. Me ha tocado lidiar con niños y niñas que han perdido a todos los miembros de su familia, niñas y niños callados, que parecen ausentes en las clases, a los que les cuesta mucho concentrarse, que tienen muchos miedos; otros y otras, en cambio, muy agresivos, y ahí es donde a uno le toca tratar de comprender por qué es que se comportan así, qué cosas les habrá tocado vivir en medio de este conflicto que ha sido tan bravo en el Catatumbo (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2018, p. 77).

Testimonios como éstos, también reflejan que el magisterio rural ha vivido el dolor, la tristeza y las injusticias cometidas en los territorios, pero a la vez, ha estado junto a las comunidades, escuchándolas y comprendiéndolas, para desde ahí, enfrentar sus miedos, los sentimientos de impotencia y transformarlos en luchas constantes, en nuevas ideas, estrategias, proyectos, prácticas pedagógicas y experiencias acordes a la construcción de paz, como las que realizan educadores del sindicato Asociación de Institutores y Trabajadores de la Educación del Cauca (ASOINCA) alrededor de la investigación local, la formación en danza, en liderazgo comunitario y soberanía alimentaria (Viasús, 2019).

1.1.3 Escarbar entre lo académico “qué se ha dicho”

Otra de las posturas que nos ayuda a entender lo que acontece con la educación rural en nuestro país es la que se ha construido desde el ámbito académico a través de la investigación. En este sentido y, reconociendo que, si bien es cierto, que “la visibilidad de la educación rural es muy reducida en el campo de la investigación científica, con respecto a todo lo que se publica sobre educación en general” (Castañeda y Peña, 2019, p. 46) considero que los aportes y reflexiones relacionadas con este campo de estudio han incrementado de manera considerable en los últimos años.



Imagen 25. Varias de las investigaciones relacionadas con educación rural en Colombia. Fuente: Elaboración propia

Entre lo “que se ha dicho” acerca de la educación rural colombiana, o en lo que nos topamos al realizar el estado del arte, como le nombramos en el ámbito académico a la revisión de documentos relacionados con el campo en cuestión, encontramos varias investigaciones, entre ellas, tesis de pregrado³⁵, tesis de posgrado, artículos y capítulos de libro³⁶. Dentro de ello y teniendo como margen de búsqueda de 2017 a 2023, sobresalen líneas de estudios asociadas a los programas y modelos educativos implementados, el currículo y su pertinencia, las percepciones y experiencias docentes, el conflicto armado, el posacuerdo³⁷ y la educación para la paz; al igual, que el planteamiento de retos y oportunidades.

En cuanto a los programas y modelos educativos implementados es común que los estudios destaquen un contexto histórico, una caracterización y un análisis acerca de cada uno de ellos. Al respecto Parra *et al.* (2018), plantean que la educación rural en Colombia ha estado sujeta a organismos internacionales como el Banco Mundial, quien otorgó el crédito para llevar a cabo el PER e influenció varios de los parámetros que fueron establecidos para éste; de igual manera, estos investigadores afirman que al privilegiarse el desarrollo de Modelos de Educación Flexible (MEF)³⁸, se ha negado la posibilidad de responder a las propias “dinámicas territoriales” (p. 62).

En esta misma línea, Lozano (2019) expone que “las políticas educativas y los proyectos educativos formulados para estos territorios no responden a las necesidades educativas de las sociedades local y microlocal, y del habitante rural” (p. 42), en parte, porque la educación rural es una “extensión de la escuela urbana” y posee enormes fisuras a causa

³⁵ Forma de denominar las carreras universitarias o los estudios profesionales de educación superior en Colombia. Equivalente a estudios de Licenciatura en México.

³⁶ Para la búsqueda documental definí como palabra clave educación rural y determiné los siguientes criterios de inclusión: País (Colombia), tipo de publicaciones (Informes, tesis, libros, capítulos de libro y artículos) y período de tiempo (De 2017 a 2023). En total revisé 34 textos, publicados en su mayoría en revistas indexadas y repositorios universitarios, y realicé una subclasificación de los mismos de acuerdo a temas específicos, por ejemplo, educación rural y currículo.

³⁷ Hace alusión al período posterior al Acuerdo de Paz firmado con las FARC-EP.

³⁸ Son aquellos modelos enmarcados dentro de la educación formal que se han destacado por garantizar el acceso y la cobertura de la educación rural en el país. Entre ellos están: Escuela Nueva, Posprimaria Rural, el SAT y Telesecundaria.

de “la pérdida de autonomía pedagógica y administrativa” (p. 57) que se ha dado a partir de reestructuraciones educativas y decisiones gubernamentales.

Plazas Motta (2023), quien también aborda este tema, sustenta que los proyectos, planes y programas de educación rural en el país no han logrado tener el impacto esperado y que si bien es cierto que los MEF han sido relevantes, durante las décadas de implementación, en la actualidad necesitan repensarse “desde modelos interculturales, tecnológicos y pertinentes” (p. 41).

Otra de las preocupaciones investigativas que tiene que ver con la educación en los contextos rurales es el currículo y su pertinencia (Bautista y Hurtado, 2017; Manco, 2017; Parra *et al.*, 2018; Arias, 2017 y 2021; Suárez, 2021; Perea y Mora, 2023). De ello, se afirma que existe muy poca coherencia entre los planes de estudio y los territorios, ya que se enmarcan en “contenidos foráneos y saberes universales descontextualizados” (Perea y Mora, 2023, p. 3) que desconocen los acontecimientos de las comunidades, se proyectan desde las directrices del Ministerio y responden a “un ejercicio de poder” (Manco, 2017, p. 64) que determina y limita no sólo lo que se enseña sino de qué maneras y para qué.

En ese sentido, los estudios también manifiestan que, al imponerse un currículo único o restringido, se generan desigualdades y negación de saberes (Manco, 2017), olvido de la vida cotidiana rural y sus prácticas (Arias, 2017), obstáculos en los procesos de contextualización durante el ejercicio docente (Bautista y Hurtado, 2017) y desinterés por parte de los educandos para llevar a cabo su proceso educativo al no identificarse con éste (Suárez, 2021).

Ahora bien, en relación con las percepciones y experiencias de docentes rurales, que es otra de las áreas de interés investigativo, nos topamos con estudios como los de Echavarría *et al.* (2019) en el que se preguntan acerca de los quehaceres pedagógicos, las condiciones laborales, la calidad educativa, entre otros aspectos; a partir de relatos de maestras y maestros multigrado. Entre las principales conclusiones, los autores determinan que la educación rural “no es un concepto urbano” sino que “es una construcción social” en la que las “narrativas”

(p. 37) docentes juegan un papel trascendental puesto que son ellos, quienes en lo cotidiano reconocen las dinámicas de los territorios y junto a éstas, configuran aprendizajes que, a su vez, les convierte en portadores de saberes invaluable para el accionar de la escuela.

Dentro de este tipo de estudios también nos volvemos a encontrar a Plazas Motta (2020), quien en su tesis doctoral aborda las representaciones que tiene el profesorado acerca de la calidad de la educación rural. A través de esta investigación, realizada en la zona rural del municipio de Neiva³⁹, el investigador da cuenta que el magisterio rural asocia la calidad educativa a la pertinencia con relación al contexto, la formación docente, la creación de vínculos comunitarios, la necesidad de generar “propuestas curriculares alternativas” (p. 351) y otros procesos de evaluación, ya que consideran que las pruebas estandarizadas internacionales como PISA, “no están diseñadas conforme su realidad” (p. 352).

Por otra parte, el conflicto armado, el posacuerdo y la educación para la paz, se han tomado un lugar preponderante dentro de los estudios de educación rural en nuestro país. Cuesta y Cabra (2021) por ejemplo, realizan una revisión de noticias publicadas en medios periodísticos con el fin de analizar los impactos que el conflicto armado interno ha generado a la escuela rural; entre los principales hallazgos encontraron que la escuela “no puede ser agente de paz sin antes no reconocerse como víctima” (p. 515) más aún al identificar que el conflicto ha repercutido en la escuela mediante actos “deliberados” o intencionados, como el reclutamiento de estudiantes, y “contingentes” o inesperados, como el fuego cruzado; lo que ha ocasionado no solo “cicatrices en las paredes” de las escuelas sino cicatrices más profundas, como lo son aquellas que han quedado en “los maestros y estudiantes” (p. 511).

Mientras tanto, Páez (2021), a través de un trabajo etnográfico realizado en zonas de conflicto armado del departamento del Guaviare, nos comparte cómo niños, niñas y adolescentes, incluyendo menores de edad excombatientes o familiares de exguerrilleros, comprenden y dan significado a la escuela rural en tiempos de posacuerdo. Mediante dibujos, fotografías y relatos, esta investigación, evidencia que, pese a los impactos dejados por el

³⁹ Localizado en el departamento del Huila, al sur de Colombia.

conflicto, la nostalgia y los temores aún latentes en estos territorios; las comunidades, en especial, las niñas y los adolescentes no dejan de luchar por el derecho a educarse y a encontrar en la escuela un lugar de esperanza.

Respecto a educación rural para la paz, investigadores como Millán-Torres y Montoya-Jiménez (2020) argumentan que la escuela ha sufrido los efectos del conflicto armado, entre ellos la deserción escolar, y, por tanto, no puede ser esquivo al “fortalecimiento y sostenimiento de una cultura de paz, que vaya en sintonía con los procesos llevados a cabo por las comunidades en el marco del postacuerdo. Esto con el fin de que la misma escuela rural sea un territorio de paz, donde prime el interés comunitario y social, de manera que la misma paz sea un proyecto comunitario y de construcción colectiva” (p. 124).

De igual manera, Bautista y González (2019) se preguntan por el papel que tiene la docencia rural en la consolidación de la educación para la paz y señalan que uno de los desafíos que ésta tiene es garantizar unas condiciones laborales dignas para ejercer la labor pedagógica en los territorios, entre ellas, se recalca la necesidad de brindar acompañamiento psicosocial a aquellos maestros y maestras que han sido víctimas directas del conflicto.

Otros de los requerimientos indispensables, que también identifican estas investigadoras, tienen que ver con la formación docente en “habilidades socioemocionales para la reconciliación, la cohesión social y la consolidación de la paz” (p. 304) al igual que el fortalecimiento de capacidades para “interpretar el conflicto vivido y buscar vías de solución a sus vivencias particulares, así como de guiar a las futuras generaciones por el camino de resolución pacífica de la diferencia” (p. 305).

Además de las líneas de estudio descritas hasta el momento, una que aparece con fuerza y que quizá no ha perdido vigencia en la documentación existente acerca de la educación rural, es la que tiene que ver con el planteamiento de retos y oportunidades (Naranjo y Carrero, 2017; Arias, 2017, 2019, 2021; Duque, 2018; Suárez *et al.*, 2018; y Ríos-Osorio *et al.*, 2020), para que desde éstos los procesos educativos en las ruralidades colombianas puedan fortalecerse o reorientarse por completo.

Algunos de los desafíos propuestos por los autores son: reconocer las “necesidades” desde las propias comunidades para que sean ellas quienes planteen “posibilidades de acción en pro de procesos educativos de mayor pertinencia y calidad”, “generar procesos colectivos de resistencia y construcción de apuestas con identidad y amor por el campo” (Naranjo y Carrero, p. 116), tener en cuenta “las particularidades territoriales y culturales” (Arias, 2017, p. 60), resignificar y vincular tanto los saberes como las prácticas locales a la escuela (Arias, 2021), “sembrar identidad y cosechar paz” (Duque, 2018, p. 160), incluir “el enfoque de género” (p. 173) en el que la mujer sea epicentro de los procesos de educación rural, garantizar “la apropiación de los derechos colectivos” (Suárez *et al.*, 2018, p. 361), promover la conservación ambiental y las “acciones que permitan la tenencia de la tierra entre los habitantes rurales” (p. 388) y “articular los procesos educativos y la relación-escuela-familia-comunidad con el desarrollo de autogestión y soberanía” (Ríos-Osorio *et al.*, 2020, p. 188).

En menor medida, pero no menos importante, se encuentran estudios acerca de la educación rural y la pandemia causada por el Covid-19, entre ellos se resaltan las estrategias que se utilizaron ante el cierre de las escuelas, así como las dificultades y retos que se presentaron en la educación básica primaria (Méndez y Salcedo, 2022) y que se asumieron desde las comunidades educativas, en especial, desde el magisterio (Juárez-Bolaños y Venegas-Martínez, 2023). Las falencias en la conectividad, la precariedad de implementos tecnológicos, las pocas destrezas en el manejo de la virtualidad y la recursividad docente, son varios de los hallazgos en los que se enfatiza.

Otros estudios de gran relevancia, en particular para esta investigación, son aquellos que se inquietan por la participación estudiantil (Rivera y Quitián, 2022) y las representaciones sociales (Urbina-Cárdenas, 2022) que tienen las y los estudiantes, de manera particular las juventudes, con relación a la escuela rural. Respecto a la participación, los autores hallaron que, pese a la elección de los gobiernos escolares en las que se definen personeros y representantes de los estudiantes, es muy limitada y casi inexistente debido a que “las visiones adultocéntricas, los autoritarismos y las prácticas de represión” (Rivera y

Quitián, 2022, p. 1) predominan en la cotidianidad escolar del caribe colombiano, donde tuvo lugar el estudio.

Por su parte, en lo que se refiere a las representaciones sociales, las juventudes del Catatumbo, región localizada en el nororiente del país, perciben la escuela rural como un lugar de “puertas abiertas” (Urbina-Cárdenas, 2022, p. 8) en el que sí se permite la participación y la toma de decisiones colectivas. De igual forma, se destaca, desde los mismos testimonios de las y los estudiantes, que más allá de aprender contenidos curriculares, la escuela es un escenario en el que se construye comunidad y paz, por tanto, no deben “dejarla morir” (p. 9) o desaparecer.

Por último, también es de destacar otros tipos de reflexiones, entre éstas, las que se han dedicado a realizar estudios comparados o a documentar aciertos, similitudes, diferencias, experiencias significativas y en sí, las principales realidades, problemáticas y oportunidades de la educación rural en Colombia al igual que en otros países como México y Brasil (Ávila, 2017) México y Perú (Galván, 2020) e Iberoamérica (Juárez *et al.*, 2020).

1.1.4 Al terminar de *escarbar*, un bosquejo de la educación rural

Luego de *escarbar* entre lo institucional, las realidades vividas por el magisterio rural y lo académico, tenemos un bosquejo de la educación rural colombiana (Figura 3) que refleja tres posturas que, en vez de conectarse, cada una va por senderos distantes. En el plano institucional, la educación rural ha dependido de los gobiernos de turno que a la fecha no han garantizado el derecho a una educación digna y acorde a los territorios, sino que, por el contrario, se han encargado de suplir mediante programas, estrategias y modelos flexibles, la que debería ser una política educativa rural seria (Ríos-Osorio *et al.*, 2020) “tan necesaria para el país” (Parra *et al.*, 2018, p. 62).

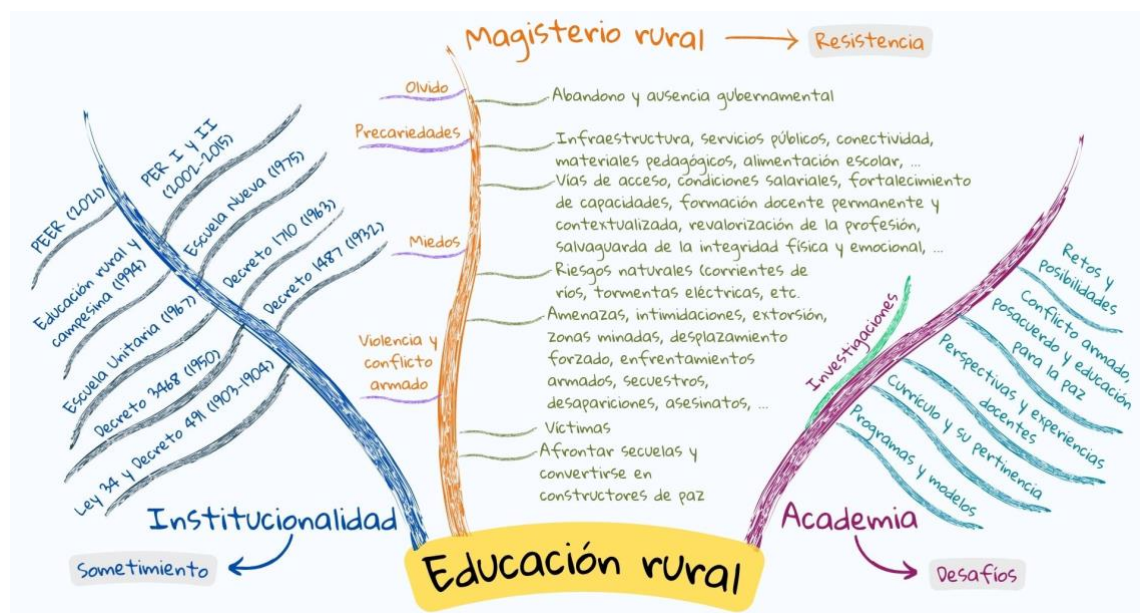


Figura 3. Bosquejo de la educación rural en Colombia. Fuente: Elaboración propia

Y mientras dicha institucionalidad legisla desde la centralidad urbana, otras son las realidades que viven las comunidades educativas, en especial, las maestras y maestros rurales, quienes en su mayoría y pese a todas las precariedades, se han *echado a cuestras* ser la única representación estatal en los territorios y al mismo tiempo, se han encargado de abanderar, por convicción propia, la construcción de apuestas educativas que contribuyan a generar esperanza en medio del olvido, la penuria, la desolación, el conflicto y la violencia.

Aquí, quiero resaltar la reciente conformación de la Red de Maestros y Maestras Rurales de Colombia (REMARC), como una acción concreta que está permitiendo conectar al magisterio a través de espacios de escucha, diálogo, discusión y reflexión acerca de su labor, sus realidades, sus experiencias y aprendizajes. En una declaratoria pública compartida en noviembre pasado, como conclusión de un encuentro denominado como Jornadas de Educación Rural, manifiestan, entre varios aspectos, la necesidad de ser vinculados en la creación de políticas educativas contextualizadas para abonar en ellas desde su experticia y sabiduría, en otras palabras, desde los frutos cosechados a partir de las prácticas pedagógicas que realizan en lo cotidiano (REMARC, 2023).

Por su parte, el campo académico se concentra en estudios que cuestionan la pertinencia de la educación rural y exponen varios retos para mejorarla, entre los que se destacan aquellos que tienen relación directa con el posacuerdo y las posibilidades de convertir a la escuela en un escenario de paz y reconciliación. De igual manera, es relevante el interés que desde la academia se está teniendo por la educación rural. De ello dan cuenta la conformación o el fortalecimiento de grupos de estudio, líneas de investigación y redes de trabajo que desde universidades como La Salle, Católica de Oriente y la Universidad Pedagógica Nacional se han ido posicionando y de las cuales se derivan muchas de las publicaciones existentes al respecto.

Por todo lo anterior, considero que la postura institucional ha generado un *sometimiento* permanente a la educación rural formal, en especial, al imponer intereses políticos y económicos, tanto de los gobiernos de turno como de los organismos internacionales, en los modelos educativos, programas, lineamientos curriculares, contenidos temáticos, evaluaciones, normatividad y hasta en la formación o capacitación de las maestras y los maestros rurales.

También es importante recalcar que esta misma institucionalidad, en la que se piensa responder a toda costa a indicadores de cobertura, permanencia, eficacia, calidad y pertinencia, dentro de una lógica educativa de mercado; desconoce por completo la heterogeneidad de los territorios, sus entornos naturales, sus identidades, sus problemáticas, sus oportunidades y sobre todo, lo más trascendental, las propias concepciones que tienen las comunidades respecto a la vida, la educación y lo que esperan de ella.

Al tener este contexto o margen institucional tan sesgado y sentir en el día a día cómo condiciona, agobia e imposibilita los quehaceres educativos, el magisterio rural ha decidido enfrentarlo, en innumerables ocasiones, desde la *resistencia*, esa a la que recurren cada vez que cuestionan su labor pedagógica para no desfallecer, para sobrepasar sus propios temores y para no dejar de crear otros procesos u otras formas de aprender con las comunidades, a quienes sí escucha, comprende, acompaña y reconoce desde sus saberes, haceres, preocupaciones y sueños.

Ahora bien, en lo que atañe a la academia no se pueden negar los aportes investigativos que vienen en aumento porque gracias a ellos, contamos con más reflexiones que visualizan la realidad de la educación rural y que enriquecen tanto las discusiones como las diversas perspectivas al respecto. Sin embargo, también es clave decir que dentro de esta postura académica, en muchas ocasiones, se tiende a caer en la mera exposición de listados o el planteamiento de *desafíos* que la educación rural debe cumplir desde la institucionalidad y el papel que ésta tiene en la creación de una política pública para el sector.

Lo más preocupante de todo ello es hallar que, por un lado, buena parte de los investigadores e investigadoras no hacen explícito cómo ellos y ellas también pueden aportar, abonar e incidir en dichos *desafíos* propuestos, en cambio, sí dejan entrever su desprendimiento o desvinculación frente a un accionar comprometido y concreto para construir junto a las comunidades, desde los territorios, investigaciones u otros procesos colaborativos que permitan a la academia ser partícipe en la reconfiguración de la educación rural.

Por otro lado, esos mismos *desafíos*, al estar tan enmarcados u orientados dentro de las márgenes educativas formales e institucionales, pueden limitar, restringir e invisibilizar las posibilidades de pensar o considerar otro tipo de apuestas educativas que también suceden o pueden llegar a generarse desde las propias particularidades de los contextos rurales y que a su vez, se fundamentan en elementos o aspectos más críticos, populares, comunitarios, alternativos e informales.

A manera de síntesis, considero que la educación rural colombiana se mueve entre el *sometimiento*, la *resistencia* y los *desafíos*, lo que me lleva a sustentar que a casi cuarenta años del planteamiento de Parra Sandoval (1996) acerca de la “escuela inconclusa”, ésta continúa vigente, en especial, porque aún tiene una marcada influencia urbana, se rige por un currículo homogéneo, no remedia el asunto de la pertinencia, no da lugar a las comunidades dentro del repensar de la educación y como si todo esto no fuera suficiente, las problemáticas y los retos incrementan a medida que el conflicto y la violencia avanzan.

1.2 Otras formas de nombrar, otros sentidos, otros significados y otros procesos educativos rurales

La educación rural colombiana resguarda innumerables experiencias valiosas que denotan *resistencia*, como lo mencioné tan solo unas líneas atrás, y en este sentido, evocan esperanza en la construcción de procesos educativos desde otros lugares, otras posturas y otras acciones que van más allá del ámbito formal o lo trascienden. A continuación, nos adentraremos en algunas de ellas para reconocerles desde sus historias, desde esos anhelos que un día germinaron y hoy no dejan de propagar para garantizar una educación pertinente a sus territorios.

1.2.1 Sumapazlogía, una cátedra de “soberanía educativa”



Imagen 26. Valla en el camino a San Juan, en la cuenca del río Sumapaz. 11 de febrero de 2020. El Sindicato de Trabajadores Agrícolas había declarado de facto la zona de reserva campesina, al menos tres años antes de que esta fuera establecida oficialmente. Fuente: Daniel Rudas

Para comprender esta experiencia educativa es importante situarnos en el extremo sur de Bogotá, en la localidad⁴⁰ de Sumapaz. Allí, en esta región envuelta por el majestuoso

⁴⁰ Bogotá, D. C. está subdividida en veinte localidades. La número veinte corresponde a Sumapaz, es la más grande en extensión y la única completamente rural.

ecosistema de páramo, reconocida por sus luchas agrarias y constituida como Zona de Reserva Campesina (ZRC)⁴¹, se viene fortaleciendo una cátedra liderada por docentes del Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela, una de las instituciones educativas públicas presentes en el territorio, a la que denominan Sumapazlogía.

Esta cátedra busca ubicar al docente como investigador desde su experiencia de vivir y educar en el páramo más grande del mundo, que a su vez se enfrenta a varias problemáticas: por un lado, la atracción de los jóvenes hacia la urbe, los aleja –y a veces avergüenza– de sus raíces como agricultores y gente del páramo; por el otro, la escuela misma les ofrece pocas herramientas para renovar y resignificar su relación con la cultura campesina. La cátedra entonces plantea un currículo pertinente que recupere la identidad campesina y permite crear nuevos vínculos de la juventud con el campo desde lo pedagógico (Carranza, 2018, p. 18).

Al reconsiderar la pertinencia de la educación, la Sumapazlogía se convierte en una apuesta pedagógica situada que encamina sus acciones desde cuatro “dimensiones de estudio e investigación” (Díaz, 2017, p. 25), ellas son: “historiografía”, “identidad cultural”, “componente geográfico y biofísico” y “causas, hechos y resoluciones del conflicto por la tierra y el territorio que han marcado la historia y proyecta el futuro de la población campesina en Sumapaz” (p. 26).



Imagen 27. Salón comunal y portal interactivo en San Juan de Sumapaz. Se pueden apreciar los postes pintados por parte de un grupo de jóvenes bogotanos simpatizantes del movimiento campesino. 24 de septiembre de 2019. Fuente: Daniel Rudas.



Imagen 28. Vista al valle del Río San Juan a la altura de la Piedra del Cáliz, en la madrugada. San Juan de Sumapaz, 13 de febrero de 2020. Fuente: Daniel Rudas

⁴¹ Las Zonas de Reserva Campesina son una figura jurídica de ordenamiento territorial en Colombia. La localidad de Sumapaz se reconoce como tal, de manera formal, desde febrero de 2023.

Este proceso de “soberanía educativa” como también lo define el profesor Alfredo Díaz (2017), es la construcción de una educación que surge desde y para las comunidades paramunas con el propósito de reconocer y defender el territorio a partir de la reivindicación del contexto, la sabiduría local, la memoria colectiva, los legados que les han dejado líderes campesinos y la resignificación misma de la escuela ya que “la Sumapazlogía es apenas otro de los intentos para una verdadera escuela de paz” (p. 29) que les permita superar las épocas de violencia y el conflicto armado, de las que no han sido ajenos.

En síntesis, esta cátedra es un reflejo de lo que sucede cuando la escuela cuestiona o interpela su propio quehacer, cuando sus maestras y maestros se sitúan para reconocer que el territorio no puede desprenderse de los procesos de aprendizaje de las comunidades educativas y cuando, como colectividad, se decide organizarse para generar espacios que, desde luego, incidan en los cambios escolares que se requieren en el ámbito formal pero que a la vez, vayan más allá y contribuyan a la transformación de las realidades que viven a diario.

1.2.2 Escuela de Cultura Campesina Los Soches, otra experiencia que se cultiva en la Bogotá rural

Vecina a Sumapaz se encuentra Usme, una localidad que, pese a tener parte urbana, aún conserva una buena extensión rural que sus comunidades se resisten a perder. Allí, desde el 2015, existe la Escuela de Cultura Campesina Los Soches, una iniciativa de “educación rural propia” como la nombra Martha Villalba (2018), su fundadora, mediante la que se busca que niñas, niños y jóvenes del territorio no se desconecten de sus raíces campesinas y por ende, encuentren un espacio diferente a la escuela convencional, donde se les impone un modelo educativo citadino, en el que puedan reencontrarse con su herencia cultural.

Es desalentador encontrar tanto conocimiento y saberes en la ruralidad lejos de las aulas de clase, en las que se desdibuja la cultura y las tradiciones campesinas, en la que los lazos de hermandad quieren ser arrebatados y el amor por el territorio borrado del ser, como si la escuela fuera un laboratorio en el que ingresa un campesino o campesina llenos de ilusiones y sueños que se van apagando y por una compleja mezcla de compuestos desconocidos que matan lentamente su ser, que borran al campesinado; es entonces la escuela ajena completamente al ser (Villalba, 2018, p. 13).

En consecuencia, esta propuesta de educación no formal “se construye desde los saberes y experiencias del campesinado de la vereda Los Soches” (p. 7), dado que en cada encuentro semanal realizado los días sábados, las niñas y juventudes aprendan acerca de la vida cotidiana de su territorio, por ejemplo, acerca del arado, la labranza de la tierra, las semillas nativas, la siembra, la agricultura, las plantas aromáticas, el ordeño, los nudos, el barro, la lana, el tejido, la gastronomía local y los juegos tradicionales.



Imagen 29. Escuela de Cultura Campesina Los Soches - 2021. Tomado de:
<https://web.facebook.com/escueladeculturacampesina/photos>

En esta escuela, las maestras y maestros son los campesinos y campesinas que habitan el territorio, ellos son quienes a través de la oralidad, el diálogo y la práctica de sus haceres, comparten su sabiduría a las nuevas generaciones bien sea en el espacio mismo de la escuela, en sus fincas u otros espacios de las veredas cercanas al borde urbano rural de Usme, donde incide el accionar de la escuela. Otras de las estrategias que nutren esta apuesta educativa son el arte, la música, la literatura, los encuentros e intercambios culturales con otras organizaciones campesinas, el trueque, los recorridos por el territorio y las salidas pedagógicas a distintos lugares del Distrito Capital.

La Escuela de Cultura Campesina Los Soches ha permitido “visibilizar la importancia de la educación como un factor fundamental en la preservación de las tradiciones y cultura campesina” (p. 62) colocando en el centro los saberes, “la recuperación de la cultura campesina y el arraigo territorial” (p. 7). A la vez, esta iniciativa contribuye al fortalecimiento de la identidad, la dignidad campesina y la defensa de la ruralidad, desde acciones concretas que aminoran la expansión urbana y la migración de las juventudes.

1.2.3 Escuela Ambiental y Campesina Monte Eutimia. Un proceso de resignificación territorial desde el municipio de Guasca

Hace un poco más de una década, en el municipio de Guasca, localizado en la provincia del Guavio del departamento de Cundinamarca; las juventudes campesinas inquietas por “el medio ambiente, la producción en el campo, la cultura de la zona y la memoria” (Romero, 2016, párr. 2) decidieron juntarse y conformar una organización que desde entonces se llama Asociación Comunitaria Fortaleza de la Montaña.

Este colectivo, desde sus inicios, otorgó un lugar relevante al arte dentro de sus acciones; de ahí que, tanto el muralismo como la música, tomaran fuerza y se convirtieran en las mejores manifestaciones artísticas para expresar la identidad campesina del territorio. Festivales como el del *Guaque* y el *Chicha Rock*, por ejemplo, han logrado visibilizar entre varios aspectos, la importancia del cuidado del páramo y los saberes locales.

Con este contexto y sin dejar su enfoque ambiental y cultural, la asociación fue consolidándose poco a poco y propiciando más procesos comunitarios para entretener. Uno de ellos es la Escuela Ambiental y Campesina Monte Eutimia, una “propuesta de educación territorial” en la cual se han integrado campesinas y campesinos para conformar con ellos un equipo intergeneracional y coordinar los proyectos que se encaminan desde este espacio (Monte Eutimia, 2023).

Es de resaltar que esta escuela reivindica el nombre de Eutimia, una mujer campesina que aprendió acerca de las plantas medicinales de manera empírica y coleccionó cientos de historias de la región que con el paso de los años compartió a sus familiares, en especial, a sus nietos, quienes *hoy día* son los abuelos y abuelas del territorio. Con el objetivo de mantener este legado, la escuela se ha centrado en propagar tanto los saberes campesinos acerca del monte nativo como las especies de flora nativa para que una vez germinadas puedan sembrarse y aportar al cuidado de los bosques altoandinos.

Dentro de los proyectos concretos que se han realizado encontramos una serie de podcasts basados en los saberes de la abuela Eutimia, el fortalecimiento de un vivero de propagación de plantas nativas, que a la vez sirve de aula viva para la comunidad y como una fuente de material vegetal para generar procesos de restauración ecológica en varias de las fincas del territorio; y los procesos de formación, como los que se han orientado a niñas y niños, quienes a partir de intercambios intergeneracionales con sabedoras y sabedores locales aprenden acerca del monte y las especies nativas que se encuentran allí.

En resumen, Monte Eutimia hace parte de un gran tejido liderado por juventudes rurales, en su mayoría profesionales, que desde la organización comunitaria tiende a sentipensar el territorio a partir de una apuesta educativa popular poco común. En ella se escucha y se resignifica un diálogo entre la sabiduría campesina y los conocimientos científicos, se propende por el arraigo, la cultura y al mismo tiempo, se prioriza el fortalecimiento de una educación ambiental local para conservar la montaña que cohabitan.

1.2.4 Cuando las comunidades se cuestionan, otros procesos educativos florecen

Acercarnos a experiencias educativas como Sumapazlogía, la Escuela de Cultura Campesina y Monte Eutimia, nos permite comprender la educación rural desde otras perspectivas, desde unas que no son tan visibles en las estadísticas ni en las discusiones académicas, sino que inciden de manera crítica y real en los territorios al construir otros procesos y otras maneras de vivir la educación desde lo *veredal*, lo comunitario, lo cotidiano, al igual que desde la memoria, los saberes, los sentires, los desasosiegos e inclusive, desde todo aquello que la escuela rural formal deja de lado y muchas veces no reconoce, como lo relata Villalba (2018).

No es un papel de la escuela estar vinculado a los procesos comunitarios que se desarrollan en los territorios en los que se están ejerciendo la labor pedagógica, por el contrario, encontramos que la escuela se ha convertido en un agente externo, que no se involucra con las comunidades ni con sus dinámicas territoriales, culturales y sociales, ni permite realmente, fortalecer los procesos comunitarios y generar cambios estructurales, en los que los niños, niñas y jóvenes campesinos, sean los verdaderos voceros de cambio de las dinámicas de opresión e inequidad en las que están envueltas las comunidades campesinas (p. 9).

De acuerdo a lo anterior y a lo expuesto en cada una de las experiencias, considero que las tres coinciden en responder, en gran medida, a la falta de pertinencia de la educación rural formal y a la generación de otro tipo de espacios educativos en los que el territorio toma un lugar central dentro de los procesos de aprendizaje, aprendizaje que va más allá de ser situado. Por ende, implica el fortalecimiento de un posicionamiento ético y político mediante el que se cuestiona el significado mismo de la educación y el papel que ésta tiene en la apropiación, el arraigo y la salvaguarda de los territorios.

Monte Eutimia, Sumapazlogía y la Escuela de Cultura Campesina son el reflejo de lo que sucede cuando las comunidades se inquietan desde sus propios territorios, cuando se preguntan por lo que acontece en su día a día y cuando se cuestionan por su estar allí y lo que pueden hacer. Estas experiencias nos invitan a reconocer el liderazgo de maestras, maestros y juventudes campesinas, que se comprometen cada vez más con la resignificación de una educación que sí puede ser nombrada de acuerdo a sus particularidades, que sí puede maravillarse con los múltiples sentidos que le encuentra poco a poco, como el contribuir a

que los diálogos intergeneracionales no desaparezcan; que sí puede rehacer y ampliar sus significados, al posibilitar su quehacer mucho más allá del aula, y que sí puede cultivar otros procesos hasta verlos florecer.

1.3 Primeras reflexiones cosechadas

Reconocer los *acontecimientos* de la educación rural no es una tarea rápida ni fácil de realizar, al contrario, es un quehacer minucioso, ya que como lo menciona Galván (2020) “ha sido un campo soslayado, casi olvidado, por la investigación educativa desarrollada en la mayoría de países latinoamericanos” (p. 49) y que, por tanto, exige detallarnos no solo en las visiones gubernamentales y académicas existentes, sino en aquellas que dan cuenta de otros procesos educativos que se gestan directamente desde los territorios rurales.

Con base en lo anterior y luego de todo lo expuesto en este capítulo, considero que la educación rural colombiana posee un fuerte relacionamiento con lo formal y los programas que de manera oficial se han establecido e implementado dentro de este tipo de educación. Es una constante encontrar, en casi todos los estudios, una mención o síntesis de los MEF, en especial, lo que ha sido Escuela Nueva, y a cómo en éstos ha recaído la cobertura, la calidad, y en sí, el quehacer educativo rural.

De igual forma, se destaca que la pertinencia es el aspecto más cuestionado, una y otra vez se afirma que “a la ruralidad llega un currículo estandarizado con la visión de un territorio homogéneo” (Perea y Mora, 2023, p. 10), lo que hace que los contenidos no se relacionen con los territorios, que se excluya la participación a las comunidades en la planeación educativa y que se niegue la diversidad cultural y biológica, al igual que las interacciones o vínculos que se tienen o crean con los propios contextos.

Al establecerse un único currículo para la ruralidad colombiana, también se genera una repercusión en el quehacer pedagógico del magisterio puesto que se ve sometido a educar bajo unos parámetros determinados en los que se privilegian los ideales de un progreso que nada tiene que ver con lo *veredal* ni lo local y que por tanto conlleva a “la pérdida de identidad

y valores campesinos” al no promoverse “desde las instituciones educativas” (Duque, 2018, p. 150).

Otro asunto que no es ajeno a los *acontecere*s de la educación rural, ni puede desligarse de ninguna manera, es el conflicto armado (Cuesta y Cabra, 2021). Los impactos y los efectos generados por éste tiendan cada vez más a reconocerse y junto a ello, se hace hincapié en la oportunidad de transformar las escuelas rurales en escenarios de paz, reconciliación y esperanza.

Desde un punto de vista más sensato y cercano a los territorios, la educación rural también *acontece* de otras maneras, unas en las que se hace posible la construcción de procesos educativos con, desde y para las comunidades campesinas. En el marco de estas experiencias singulares, es valioso reconocer que la educación rural trasciende de la figura institucional de la escuela para darle mayor fuerza al fortalecimiento de lo comunitario, lo intergeneracional y lo cotidiano.

Así como avanzan estos *acontecere*s, no dejan de surgir *añoranzas* o *amalayares* y es por ello que la educación rural en nuestro país nos *convida* a dignificar sus quehaceres sin perder los saberes y haceres de la gente en los terruños, sin olvidar la memoria de los *aguelos* y *aguelas*, sin dejar de caminar por entre los surcos y los montes, sin cultivar el asombro y la esperanza y sin no dejar de luchar por la paz.

Capítulo II. Choachí, una *tierrita* carente de sentipensares

Chiguachí, le llamaban los muisca,
Choachí, le nombramos ahora,
es *Nuestro Monte Luna*,
un terruño que siempre se añora.

Desde *Cruz Verde* hasta *Chingaza*,
dos majestuosos páramos nos resguardan,
allí se regula el agua,
que tomamos en casa.

Vivimos entre montañas,
conectadas por caminos,
por quebradas e historias,
que nos cuentan los campesinos.

Muchas de esas historias,
se están volviendo meros recuerdos,
pues cada día se ven menos surcos,
y pocos nativos entre los potreros.

Son éstas y más cosas las que pasan en nuestro pueblo,
pero no siempre nos preguntamos por ello,
pues no nos educaron pa` eso,
sino pa` votar por los *godos* politiqueros.

Ay verá, sumercé,
si quiere ahondar en *toeditico* esto,
de ser así, *atisbe* y prepárese *pa` leer*
línea por línea, que a continuación no se puede perder...

2.1 Chiguachí, la tierra que nos heredaron los muisca

Al preguntarnos por el pasado de nuestro terruño no requerimos ir tan lejos, basta con mencionar *Chiguachí*, *Chiguachie* o *Chiguachía*, palabras en lengua chibcha⁴² con la que los muisca⁴³ nombraban a lo que hoy conocemos como Choachí y cuyo significado reconocemos como *Chi*- Nuestro, *gua*- monte y *chia*- luna, Nuestro Monte Luna.



Ilustración 1. El rancho campesino, Choachí – Acuarela elaborada por Edward Walhouse Mark (1846)

Fuente: Colección de Arte del Banco de la República, Bogotá, Colombia

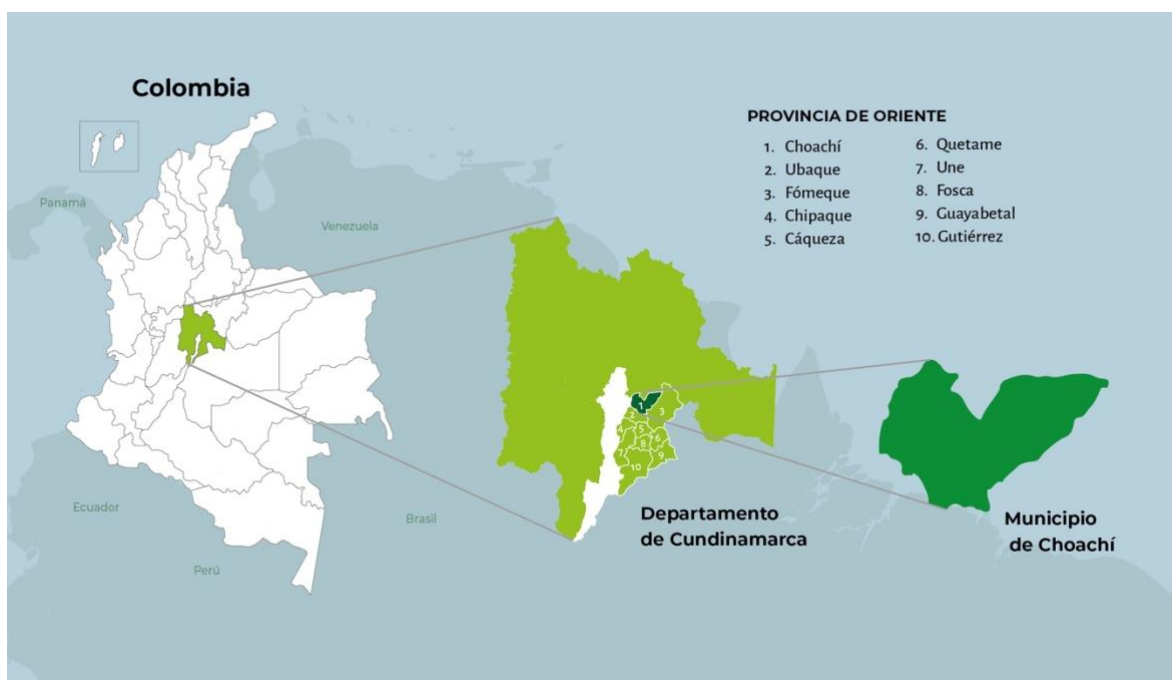
⁴² Familia lingüística, originaria de Centroamérica, que se extendió al extremo norte de Suramérica, principalmente a los Andes orientales y al norte de Colombia (Langebaek, 2019).

⁴³ “Los muisca eran indígenas de lengua chibcha que ocuparon buena parte de los Andes orientales, que compartían un origen común, pero que a pesar de procesos históricos compartidos no eran completamente homogéneos. Eran resultado de una historia común pero compleja, producto de procesos de migración, adaptación y contacto con otras sociedades, a lo largo de los siglos. Hicieron parte importante de la ocupación humana en los Andes orientales, si bien no fueron los únicos pueblos indígenas que los españoles encontraron en esa región, ni siquiera los únicos de lengua chibcha” (Langebaek, 2019, p. 40).

De *Chiguachía*, como más le reconocemos, no sólo heredamos el chiguano o chiguana, nuestro gentilicio, sino un territorio construido alrededor de la labranza de la tierra, la comunicación por medio de los caminos ancestrales, la preparación de comida en leña y la relación con la montaña, como por ejemplo, con las *maticas del monte*, entre ellas: el *arrayán*, *sauco*, *poleo*, *granizo*, *cola de caballo* y *altamisa*, que *de vez en cuandito* aún *menestemos* para curar o prevenir cualquier *achaque*, *maluquera* o molestia de salud, de manera natural.

2.2 Y ¿dónde queda nuestra *tierrita*?

Choachí hace parte de la extensa e imponente cadena montañosa de los Andes, se ubica en el departamento de Cundinamarca (Colombia), en el extremo norte de la Provincia de Oriente⁴⁴ o también conocida como Oriente Cundinamarqués.



Mapa 1. Ubicación de Choachí. Elaborado por Aura María Zúñiga (2023)

Esta provincia, en la que nos encontramos, cuenta con una población de 78 074 habitantes (DANE, 2018), es vecina a Bogotá, capital de Colombia, y es la conexión principal

⁴⁴ Una de las quince provincias en las que se subdivide el departamento de Cundinamarca.

entre ésta y Villavicencio, la capital del departamento del Meta, que a su vez funge como puerta de entrada a los Llanos Orientales⁴⁵. Todos los diez municipios localizados en esta provincia, compartimos las raíces muiscas y la posterior configuración, luego de la invasión española, como comunidades campesinas, que son las que, en su mayoría, cohabitamos el territorio hasta la fecha.

Dicho campesinado ha constituido la vida cotidiana alrededor de los minifundios, pequeñas extensiones de tierra donde se crían *animalitos* como: gallinas, cerdos y vacas; y se cultiva *de todo un poquito*, entre ellos: maíz, *arveja*, frijol, *habichuela*, tomate, pepino, cilantro, zanahoria, *cebolla cabezona*, *mora*, *tomate de árbol*, hierbas aromáticas, flores y varios tubérculos, principalmente, papa, siendo la *criolla*, *pastusa*, *tocarreña* y *superior*, algunas de las variedades más sembradas.

Al respecto, vale decir que las formas de labrar la tierra para cultivar estos alimentos han cambiado y no son las mismas de antaño porque desde la instauración de la revolución verde predomina la siembra de unos cultivos sobre otros, han disminuido o se han olvidado por completo los surcos para el autoconsumo, se han perdido semillas nativas, se han alterado los suelos e inclusive, se ha expuesto la salud a causa del manejo de pesticidas. Vivas *et al.* (2022), al referirse a lo que sucede de manera particular en los municipios de Fómeque, Ubaque y Choachí, mencionan lo siguiente:

El monocultivo a pequeña escala, el alto uso de agroquímicos y la deforestación han generado un alto índice de degradación de la tierra, que se agrava con el tránsito de uso de suelos ya desgastados hacia la ganadería, aminorando la productividad de la tierra, las condiciones ambientales y, por ende, el desarrollo de la economía campesina familiar. (p. 8)

En medio de estas realidades que son innegables a simple vista y que también han trastocado nuestras propias relaciones con la tierra y en sí, con la naturaleza, existen algunos cultivos que se resisten a desaparecer de la región. Entre ellos encontramos el *sagú*, una planta que se destaca porque “toda su biomasa aporta al suelo”, “lo protege de la erosión”, requiere de “escaso o nulo uso de químicos” (Pabon y González, 2020) y porque al mismo

⁴⁵ Una de las regiones de Colombia conocida también como Orinoquía.

tiempo, posee una raíz de la que se extrae harina para hacer preparaciones gastronómicas típicas como panes y coladas.

Estos panes al igual que una gran variedad de *arepas*⁴⁶, *envueltos*, galletas y *tortas*⁴⁷, que preparamos de forma artesanal a base de *sagú* o de *maicito* y que horneamos para nuestro sustento diario o para el deleite del paladar al acompañarlos de *un buen vaso de masato*⁴⁸ o *una buena pocillada de chocolate, café o aguapanela*; nos convierten en una región de *amasijos*, como llamamos al conjunto de todos estos bizcochos.



Imagen 30. Amasijos. Fuente: Archivo personal

En la contextualización regional, también vale decir que el Oriente Cundinamarqués hace parte de uno de los corredores de páramo más importantes no sólo del país sino del mundo al albergar parte del páramo de Sumapaz. De igual manera, en este territorio se ubica

⁴⁶ Es una de las preparaciones más comunes en Colombia, existen diversos tipos según cada región y el maíz, en su mayoría, se utiliza como ingrediente básico. En Choachí, la arepa de *maíz pelao* es la más representativa.

⁴⁷ Pasteles elaborados a partir de productos naturales como *mazorca* (elote), *guatilla* o *guatila* (chayote), *ahuyama* (calabaza), arroz, queso, etc.

⁴⁸ Bebida tradicional a base de maíz o arroz.

el páramo de Chingaza, ecosistema del que se capta cerca del 80% de agua que provee a Bogotá y a varios municipios cercanos a la capital⁴⁹.

Aquí, cabe anotar que en 1977 una gran extensión de cada uno de estos páramos fueron declarados como áreas protegidas de carácter nacional y desde entonces, han existido varios conflictos socioambientales entre las comunidades y las entidades gubernamentales presentes en la zona como lo son: Parques Nacionales Naturales de Colombia, encargada del manejo de las áreas protegidas; la Empresa de Acueducto y Alcantarillado de Bogotá (EAAB), quien se ocupa de la captación de agua mediante los sistemas de abastecimiento Chingaza y Sumapaz; y las Corporaciones Autónomas Regionales (CAR), entes responsables del manejo ambiental en ciertas jurisdicciones determinadas.

La causa principal de estos conflictos ha radicado en las restricciones en el uso del suelo y, por tanto, en el cambio repentino de las relaciones de las comunidades con la alta montaña, territorio que para muchos es sagrado por toda la historia indígena construida allí, en especial con las lagunas, y al considerarlo un lugar con el que se han tejido diferentes interacciones de generación en generación, entre ellas, las actividades agropecuarias, la pesca, la arriería, el intercambio comercial, las conexiones con otros municipios, la contemplación del paisaje, la vivienda, al igual, que los múltiples usos y manejos tradicionales de la biodiversidad.

La EAAB empezó a comprar predios a partir de 1972, y con la creación del PNN Chingaza, en 1977, iniciaron las restricciones a las prácticas de tumba, roza y quema de vegetación nativa en el páramo y de toda práctica relacionada con el mantenimiento del ganado en estas zonas. (Méndez, 2022, p. 25)

En el caso del páramo de Chingaza la compra de predios por parte de los entes gubernamentales sigue siendo hasta la actualidad una de las estrategias o mecanismos para contrarrestar las diferencias con las comunidades; no obstante, no son procesos fáciles de manejar ya que por un lado, la mayoría de terrenos no cuentan con documentos legales o no

⁴⁹ La Calera, Chía, Cajicá, Tocancipá, Gachancipá, Sopó, Cota, Funza, Madrid, Mosquera y Soacha (Cundinamarca). <https://www.acueducto.com.co/wps/portal/EAB2/Home/acueducto-y-alcantarillado/la-infraestructuraAcueducto>

son reconocidos jurídicamente, esto a causa del conflicto histórico de tierras en el país, y quienes quieren vender no pueden hacerlo; mientras que por el otro, existen comunidades o familias que se niegan a realizar cualquier tipo de transacción por sus tierras y por tanto, se posicionan como defensores de su patrimonio, es decir, del territorio.



Imagen 31. Páramo de Chingaza, 2019. Fuente: Archivo personal

También es relevante mencionar que el relacionamiento entre el campesinado y la institucionalidad ha cambiado un poco debido al reconocimiento del primero como “aliado de la conservación”. La participación de las comunidades aledañas con relación a las áreas protegidas, por lo menos en lo que respecta al Parque Nacional Natural Chingaza, se ha ido fortaleciendo a través del monitoreo de la biodiversidad, el ecoturismo comunitario, los proyectos de reconversión productiva y la generación de procesos educativos con las escuelas rurales.

Si bien todas estas relaciones han posibilitado el encuentro, la discusión y el accionar con las comunidades del territorio, es evidente que existen dificultades en la continuidad de los procesos al depender de las prioridades de cada administración del área protegida, de la contratación anual de funcionarios de la misma al igual que de la falta de apropiación por parte de quienes participan. Entre otras limitantes en tal relacionamiento encontramos el conflicto de intereses no sólo entre la población y la entidad, sino al interior de las mismas comunidades.

Otro aspecto que nos ayuda a entender lo que ocurre en la provincia hoy es su marcada tradición conservadora tanto en lo religioso como en lo político, exceptuando en este último el proceso histórico del municipio de Une, único de raigambre liberal conocido como “*La estrella roja de oriente*”. Esta tendencia política, que es de larga data, se relaciona principalmente con varios de los períodos de violencia vividos en el país durante el siglo XX.

El dominio conservador es tal que gran parte de las comunidades lo han interiorizado por décadas sin siquiera cuestionarlo y eso ha conllevado a que, por ejemplo, en nuestra región, el “NO” fuera el ganador en la consulta del Plebiscito por la paz⁵⁰ en 2016. Dicho rechazo, por una parte, expresó la desconfianza hacia las FARC-EP y la indignación por todos los hechos cometidos por este grupo armado, entre ellos, las tomas guerrilleras a algunos de estos pueblos; y, por la otra, desestimó el proceso de negociación y lo que fue pactado allí. Ello, a su vez, visualizó la existencia de muchos más obstáculos a superar en lo que respecta a la culminación del conflicto y, por ende, la construcción de la paz.

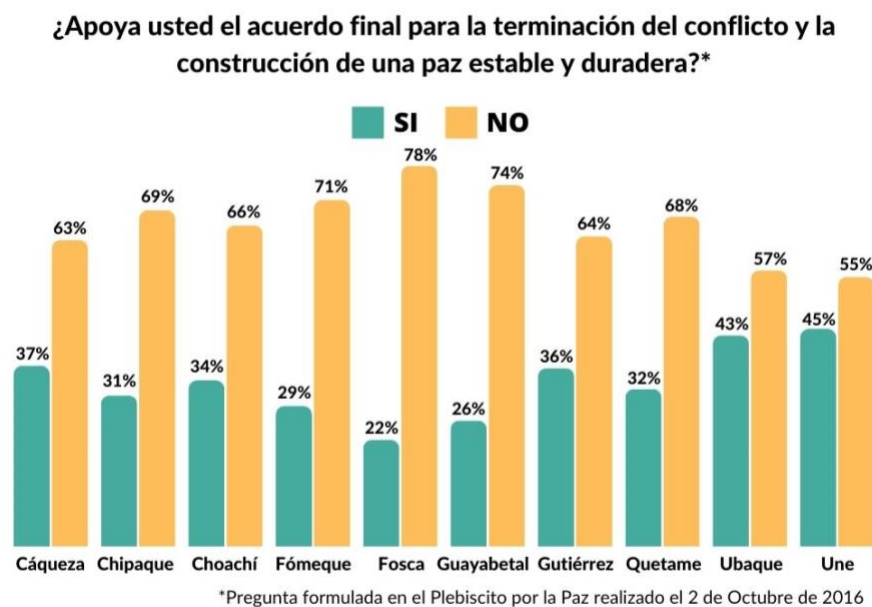


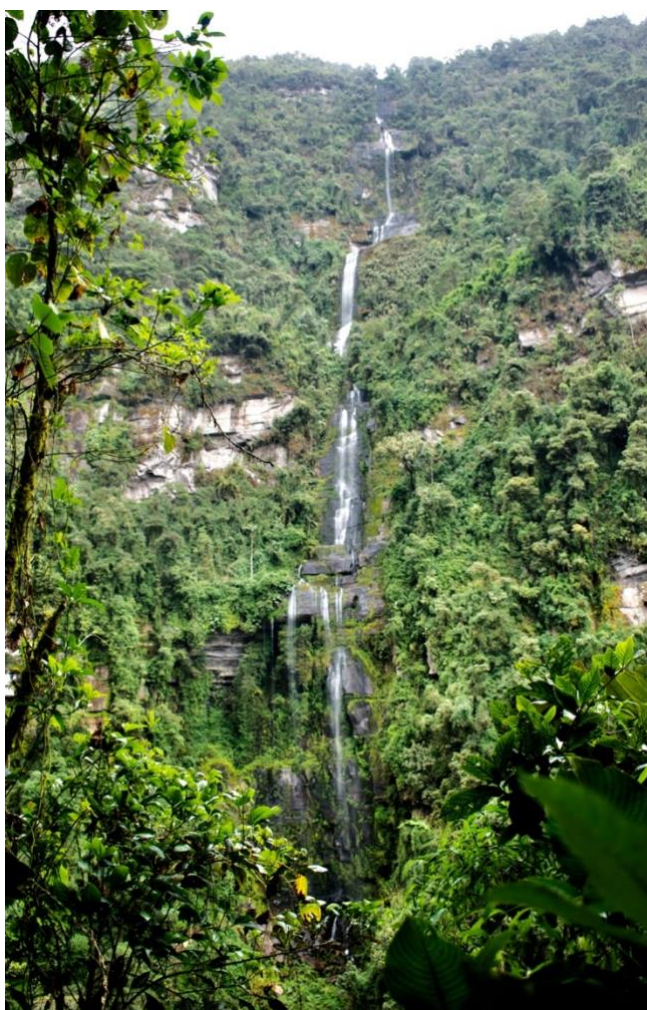
Figura 4. Resultados del Plebiscito por la Paz en el Oriente Cundinamarqués.

Fuente: Elaboración propia con base en datos oficiales de la Registraduría Nacional del Estado Civil (2016)

⁵⁰ Mecanismo de consulta popular creado para aprobar o no los acuerdos logrados entre el gobierno nacional y las FARC-EP.

Tras este recorrido *a vuelo de pájaro* por la región, puedo decir que nuestra *tierrita* queda en una provincia que se caracteriza principalmente por ser una de las despensas de alimentos y de suministro de agua para la capital, un importante corredor ecológico, una zona estratégica de comunicación entre el centro y el oriente del país y un territorio que deleita con su gastronomía típica y maravilla con sus paisajes. Al mismo tiempo, el Oriente Cundinamarqués es una región que no se aparta de ciertas complejidades de carácter histórico-social, político, ambiental y cultural, realidades que muchas veces cuesta afrontar pero que nos desafían de manera permanente a escudriñar y a comprender con mayor detalle.

2.3 Desde Cruz Verde y Chingaza hasta el Río Blanco, así son nuestros días



Vivir en los Andes es tener las montañas no sólo en los pies sino en el horizonte y en el corazón, eso lo podemos sentir en Choachí, un municipio rodeado por la majestuosidad de los páramos de Cruz Verde y Chingaza, ecosistemas de alta montaña desde los que descienden *hilitos de agua* que poco a poco van conformando las quebradas que bañan nuestras *veredas* hasta desembocar en el Río Blanco, la principal fuente hídrica del territorio, y que durante su trayecto dan vida a cascadas como La Chorrera, la más alta de Colombia a nivel escalonado con una altura de 590 metros.

Imagen 32. Cascada La Chorrera, 8 de octubre de 2020. Fuente: Archivo personal

Estas montañas resguardan la vida de diversas especies en su hábitat natural, en la flora encontramos: *frailejones*⁵¹, orquídeas, *encenillos*, *tunos*, *siete cueros*, *gaques*, *cardones* o *puyas*, *uvas camaronas*, bromelias, conocidas popularmente como *quiches*; *palmas bobas*, *chusque*, *chilco*, *manos de oso* y *arrayanes*, por mencionar algunos. En fauna podemos hallar: venados cola blanca (*Odocoileus virginianus*) y soche (*Mazama rufina*), periquitos aliamarillos (*Pyrrhura calliptera*), osos andinos (*Tremarctos ornatus*), único oso presente en Suramérica; zarigüeyas, también conocidas como *faras* o *runchos*⁵², zorros, *borugos*, tigrillos, ranas, entre otros.

Muchas de estas plantas y animales se encuentran catalogados en vulnerabilidad o peligro de extinción, como lo es *Athelopus Lozanoi*⁵³, una rana arlequín endémica y que luego de varios años de creerse extinta, fue reencontrada en 2016 por el campesino Carlos Ríos (WCS, 2020) en el sector oriental del municipio, muy cerca al páramo de Chingaza.



Ilustración 2. Sapito arlequín de Chingaza (Atelopus lozanoi). Elaborada por Santiago Forero Avellaneda (2019)

⁵¹ El frailejón es la planta más emblemática de los ecosistemas de páramos.

⁵² Tlacuaches en México.

⁵³ “Rana de tamaño moderado de cerca de 29 mm ♂ y 38 mm ♀. (...) Es dorsalmente amarilla a café rojizo oscuro con retículo grueso o manchitas café o amarillo ocre. La región ventral presenta gránulos finos y la coloración es naranja rojizo o rojo con presencia de machas café en la zona *gular* que pueden llegar al pecho. En la mayoría de los machos se encuentran pequeños puntos blancos distribuidos en el contorno de la mancha café de la garganta. (...) Especie terrestre que se puede encontrar bajo piedras, troncos y frailejones en descomposición. La reproducción y el desarrollo larvario, como en todas las especie: género, ocurren en arroyos de flujo rápido”. (Caballero-Arias *et al.*, 2020, p. 46).

En el terruño también habitamos 10 397 personas, según el último censo de población (DANE, 2018), siendo en su mayoría campesinas y campesinos; la subdivisión político territorial está conformada por 34 *veredas* y, en los minifundios localizados allí, aún predomina la siembra de cultivos de hortalizas, tubérculos y flores como girasoles, gladiolos y azucenas. En ciertas *veredas* también se mantienen vacas para ordeño, cerdos para engorde al igual que gallinas y pollos. Buena parte de estos productos son transportados a Bogotá para su comercialización y son muy pocos los que se distribuyen a nivel local.

Antes que el sol se asome por las altas cumbres de Chingaza, la cotidianidad de nuestra *tierrita* inicia con el canto de los gallos, en algunas casas se sintoniza la radio y se coloca en el fogón, la olla para el *tinto*⁵⁴; en el campo, unos salen a ver los animales y el cultivo, claro está, si no es que se tuvo que pasar la noche parándose a “*cambiar el rociador*” en determinados momentos; otros, en el *pueblo*⁵⁵, como las y los barrenderos asean las calles, los panaderos empiezan a *mojar* las harinas para preparar los *amasijos*: el pan de yuca, el pan de *sagú* y las *almojábanas*, para venderlos; y quienes trabajan o estudian en Bogotá caminan hacia la terminal de transporte para tomar la *buseta* e iniciar una nueva jornada.



Imagen 33. Panorámica del pueblo, 2020. Fuente: Archivo personal

⁵⁴ Palabra con la que nombramos el café en varias regiones de Colombia.

⁵⁵ Forma en que popularmente nos referimos al casco urbano o cabecera municipal.

Sí, desde estas primeras horas, en las que *aún no aclara*, se reactiva el transporte no sólo para Bogotá sino para *el llano*⁵⁶. En las *veredas*, mientras tanto, las campesinas y campesinos se alistan para *bajar o subir al pueblo*, dependiendo desde donde se desplacen, porque hay *rutas* que van y vienen a ciertas horas y que tienen un mayor movimiento los jueves y los domingos (día de mercado), días en los que el campesinado resuelve asuntos bancarios, médicos y legales, realiza trámites en la alcaldía, va *a la santa misa*, vende uno que otro producto cosechado, se aprovisiona de víveres, se *toma una amarga o una para la sed* con las amistades, y de paso, come *fritanga*⁵⁷ y aprovecha para *dar una vueltica* con la familia.

En esas mismas rutas de lunes a viernes se transportan docentes y estudiantes, algunos de éstos últimos van a estudiar al *pueblo* y otros al campo. Las mañanas del estudiantado giran alrededor de las clases en el marco de la educación formal y las del campesinado, en cada una de las *veredas*, transcurre entre los caminos, el trabajo en los surcos, que vale decir, *ya no son los mismos que antes*, a causa de la disminución de sembradíos; en los potreros viendo los animales y en los quehaceres de la casa, en especial, en la cocina, al preparar *comida* para la familia y para trabajadores, *de vez en cuandito*.



Imagen 34. Campesino transportando una carga de leña. Vereda Ferralarada, 2022.
Fuente: Archivo personal

⁵⁶ Los Llanos Orientales hacen parte de la Orinoquía colombiana y por la cercanía de nuestra región con esta parte del país, muchas personas han migrado allí, incluyendo la mía, de ahí que desde hace varias décadas existan rutas de transporte diarias, una en la mañana y otra en la tarde, hacia varios de municipios del departamento del Meta, como: Acacías, Guamal, Granada y la capital, Villavicencio.

⁵⁷ Es una comida tradicional de los departamentos de Cundinamarca y Boyacá, que se prepara a partir de derivados del cerdo y se acompaña con papas, plátano, yuca y ají. También le conocemos como picada.

En las tardes, luego de almorzar, *por lo regular, con una sopa bien trancada o un sudado*⁵⁸, se continúa con las labores. En algunas *veredas*, como El Pulpito o Potrerogrande, las mujeres organizadas en asociaciones o cooperativas, se reúnen uno o varios días de la semana para realizar la transformación de los productos y elaborar dulces, *amasijos*, mermeladas, quesos, yogures, *arequipes*, *sabajón* y *masato*, para complacer el paladar de propios y visitantes al comercializarlos cada ocho días en el casco urbano del municipio o en otros lugares.

También en la tarde, pero luego de acabar la jornada, es común ver que la escuela, las canchas deportivas y las tiendas, se convierten en los mejores lugares de encuentro y compartir para las comunidades. Sin embargo, son los sábados y los domingos, los días de mayor concurrencia porque, casi siempre, se sale a practicar algún deporte, principalmente, microfútbol y baloncesto; en estos escenarios, las familias se distraen, se divierten y fortalecen los lazos comunitarios, no sólo con sus vecinos y con quienes viven en la *vereda* sino con otras y otros *paisanos* que vienen de *veredas* aledañas o apartadas, ya que, con frecuencia, se realizan campeonatos interveredales o comunales.

Al llegar la noche, nuestras montañas empiezan a iluminarse con las luciérnagas, las luces de las casas y las farolas de los carros desplazándose de un lugar a otro por las carreteras que conectan al territorio. Es *bien bonito* sentir y contemplar este paisaje nocturno desde la distancia, de una montaña a otra, como me ocurre a mí desde una de las ventanas de *mis aposentos*. Dormir temprano es una de las costumbres campesinas más marcadas, así que luego de cenar y ver algún programa de televisión, las luces se apagan para descansar y madrugar nuevamente para dar inicio a los quehaceres cotidianos.

Mientras muchas y muchos dormimos, durante la noche y en las horas de la madrugada, suele transportarse la carga hacia la Central de Abastos de Bogotá u otras grandes plazas de mercado como Paloquemao; girasoles, azucenas, papas, *ahuyamillas*, *habichuelas*, *calabacines*, cebollas, tomates y más productos, sobresalen de los Toyotas, camperos de gran

⁵⁸ Preparación a base de cebolla, tomate y ajo, en el que cocinan papas, yuca y carne de cerdo o res.

trayectoria en el territorio, y las *NPR o turbos*, camionetas que se han hecho populares en los últimos años; para venderse *al por mayor* y desde allí distribuirse a muchos hogares colombianos.

2.5 Un pueblo que vive bajo la sombra del progreso

Las y los campesinos chiguanos tienen muy claro que lo que más les gusta de vivir en el campo es la tranquilidad y siempre lo manifiestan cuando conversamos al respecto. Esa paz, como también la denominan, la hallan en el *aire puro*, *el canto de los pajaritos*, el asombro y *la libertad* que les genera el vivir en un entorno natural, al igual que el sentirse seguros o resguardados en las *veredas*, en especial, cuando andan a diario y a distintas horas por los caminos que desde la niñez aprendieron a reconocer con el más mínimo detalle.



Imagen 35. Familia Cifuentes Díaz, campesinos de la vereda Maza. Fuente: Archivo personal

Aunque estos sentires son muy fuertes, las familias campesinas se encuentran en una encrucijada o en un dilema constante porque si bien, la tranquilidad al vivir en el campo les genera felicidad, desde hace varias décadas, consideran que afrontar las labores agropecuarias cada vez se hace más difícil, en especial, por los altos costos de los insumos para los cultivos como lo son las semillas, *curaciones* y abonos; y para la tenencia de los animales ya que como dicen: “*ni tener gallinas se puede porque el maíz está por las nubes*”.

Adicional a ello, existe la preocupación por la comercialización de los productos, esto a causa de la figura del intermediario, que *palabras más, palabras menos*, es una barrera que limita o restringe la comunicación directa entre el campesinado y los consumidores, al ser quien establece los precios tanto de la compra como la venta de las cosechas, claro está, según sea su conveniencia para obtener la ganancia. “*Sembrar o tener animales ya no es negocio*”, suelen mencionar los campesinos.

En otras palabras, trabajar el campo “*al sol y al agua*”, “*de día y de noche, como a veces toca*”, dedicar tiempo, invertir los ahorros y hasta verse en la necesidad de sacar préstamos, también genera un sinfín de cuestionamientos al interior de las familias campesinas. “*Pa’ qué jodersen*” y “*pa’ qué bregar*” en un “*trabajo pesado*” que “*no da*” y al que “*no se le ve el progreso por ningún lado*”, son otros de los sentires reiterativos *vereda a vereda*.

El progreso, considerado por la mayoría de la comunidad como una necesidad, es en síntesis el factor principal que genera la disyuntiva o el dilema respecto a la tranquilidad porque ¿de qué sirve vivir en medio de la serenidad cuando la labranza de la tierra no genera rentabilidad? y ¿para qué invertir tanto si al final la cosecha *es una lotería? a veces vale y otras veces, son solo pérdidas*. Ante estos interrogantes, ciertos ideales, impuestos por el progreso, pesan en las respuestas y ello conlleva, en muchos casos, a que se quiera cambiar de actividad económica, a tomar nuevos rumbos, a migrar a otros lugares, a vender o permutar los terrenos, a que se abandone *la tierrita*, en fin. A continuación, unas líneas más nos ayudan a comprender todo lo expuesto.

2.5.1 La migración

Un gran número de familias campesinas, década tras década, han dejado la *vereda* para irse a vivir al *pueblo*, a la ciudad, a otras regiones, como los Llanos Orientales o al departamento de Boyacá; y también al extranjero, en especial a España, un destino al que

varios chiguano y chiguana empezaron a irse como temporeros desde el año 2002⁵⁹ y al que a la fecha aún siguen migrando con el propósito de mejorar sus condiciones de vida, sobre todo, económicas.

Así como se da un éxodo en busca oportunidades laborales, también se genera otro a causa de las pocas posibilidades que existen para continuar con los estudios de educación superior y las juventudes, somos quienes más vivimos este proceso de migración. En un estudio⁶⁰, realizado por la Universidad Nacional de Colombia (UNAL), se encontró que “el desarraigo y la pérdida de sentido de pertenencia con las actividades agropecuarias” (Torres y Acevedo, 2021, p. 17) es otra de las razones por las que las juventudes se mueven hacia otros contextos, especialmente, urbanos.

Para comprender estas dinámicas es fundamental no desconocer que “las tendencias de desarrollo económico mundial han influido en la transformación y organización de los territorios” (Olivares, 2016, p. 114), al promover otros estilos de vida, unos más “*modernos*” que privilegian el consumismo y los servicios, antes que los derechos básicos como la vivienda, la salud, la educación y el trabajo, derechos que al no garantizarse, llevan a muchos nativos a salir de sus territorios de origen, como ha pasado y sucede en Choachí.

⁵⁹ “Yo nunca busqué venir, fue algo que se dio” dice Clara Inés López Villarraga, una chiguana que migró a España desde hace 20 años como temporera agrícola y quien hizo parte del equipo de capacitación del primer grupo de temporeros del municipio, luego que de manera inesperada, en una salida de campo con estudiantes de Los Ocobos, colegio donde trabajaba, conociera a Roberto Santos, un colombiano que gestionaba, por medio del programa de la “*Unió de Pagesos*” (Organización de Campesinos de Cataluña), contratos para que connacionales fueran a trabajar por determinado tiempo en la recolecta de frutas. (Conversa con Clara Inés desde Barcelona el día 28 de agosto de 2023).

⁶⁰ Durante el primer semestre del año 2021 el profesor Jeffer Chaparro Mendivelso junto a estudiantes del Departamento de Geografía de la Universidad Nacional de Colombia llevaron a cabo un estudio denominado “Geografías de Choachí: Aportes para el ordenamiento territorial, la planificación y la vida”, en el marco del curso Trabajo de Campo, y en éste abordaron los siguientes temas: Agroecología, agroturismo, café, caminos ancestrales, diagnóstico forestal, infraestructura vial y transporte, paisajes del agua, transformación espacial, rururbanización y turismo. Vale decir que por primera vez se realizó una investigación y caracterización de esta magnitud en el municipio liderada por la universidad y como fruto de ella, se realizó una devolución a la comunidad mediante informes detallados acerca de los hallazgos obtenidos en cada área.

2.5.2 La politiquería

Otro aspecto, quizá el más espinoso o difícil de tratar en nuestro territorio, es el que tiene que ver con la politiquería, porque, aunque no lo reconozcamos, en nuestro pueblo no sabemos de política ni mucho menos nos hemos educado para ella. De ahí, que Choachí sea considerado como “uno de los baluartes conservadores” (Salom, 1988) o uno de los pueblos más *godos*⁶¹, de la región, tanto así que entre los recuerdos de la *gente mayor* se suele mencionar que en el pueblo no podía verse un liberal del municipio de Une en el período de la Violencia⁶² porque su vida corría peligro.

Esta tradición partidista se marcó mucho más desde la primera elección popular de alcaldes a finales de los años 80 del siglo pasado ya que desde entonces, dicho conservadurismo se subdividió en dos grupos y con ellos, se originó un sectarismo que aún incide en las contiendas electorales que se realizan cada cuatro años en el municipio. Apoyar a uno u otro candidato, muchas veces, depende de la filiación familiar que se ha tenido con uno de los grupos desde su conformación y esto hace que poco se le interpele, cuestione o debata; por el contrario, se opta por el chisme, la enemistad y hasta los *pasquines*, en donde se denigran unos a otros, con tal de proteger al aspirante afín, sin tener mayores fundamentos.

⁶¹ “...eran aquellos criollos que, tras la Independencia, hacían alarde de su riqueza y ascendencia española. Se empleaba pues como sinónimo de ‘noble’, ‘español’ o ‘nuevos ricos’. El término se fue asentando en el lenguaje informal desde la segunda mitad del siglo XIX para designar de forma peyorativa a los simpatizantes del Partido Conservador” (Revista Semana, 2016).

⁶² “... la ‘Violencia Colombiana’, desatada a partir de 1948, constituyó una auténtica guerra civil en el sentido pleno del término, en la cual se enfrentaron, por una parte, diversos sectores de la pequeña burguesía –algunos de los cuales se apoyaron en Gaitán y se alinearon en el partido liberal– contra la burguesía y los terratenientes quienes, coaligados, se ampararon en el partido conservador y utilizaron el aparato estatal para establecer un régimen de terror y montar una dictadura policíaco-militar que les permitiera frenar las exigencias democráticas de la pequeña burguesía.

Por otra parte, se vieron enfrentados entre sí –al interior de la propia comunidad campesina– distintas capas del campesino, alineadas en bandos opuestos, en lo que se presentó como una lucha partidista.

Lo que se agita en el trasfondo de esta lucha política que es la “Violencia”, o Guerra Civil de 1948, es la aguda contradicción –crucial en determinado momento del proceso histórico colombiano, e irresoluble en forma pacífica– entre el desarrollo democrático del capitalismo en la agricultura, y la consolidación de la agricultura capitalista basada en la gran propiedad territorial” (Restrepo, 1976. En: *Antología del pensamiento crítico colombiano contemporáneo*, 2015, p. 455).

El fanatismo, las artimañas politiqueras, la desinformación y la falta de un posicionamiento crítico, se reflejan en las votaciones y luego de ellas. Mientras unos se *queman* y corren a las casas para esconderse, los ganadores hacen caravanas, lanzan pólvora *a diestra y siniestra*, festejan y expresan toda su euforia en el Parque Principal, donde levantan en hombros al nuevo alcalde y éste promete, como lo hizo durante la campaña, que progreso por fin habrá.

2.5.3 El turismo

En lo que va corrido del presente siglo, la mayoría de las administraciones municipales han hecho del turismo uno de los ejes centrales en los planes de desarrollo⁶³ al considerarlo una fuente principal de ingreso (Alcaldía Municipal de Choachí, 2020) y bajo esta perspectiva, han promovido la identificación de lugares representativos del territorio o “atractivos”, como se les denomina, con el fin de convertirlos que “en un producto turístico” (Vianchá-Sánchez *et al.*, 2021, p. 10). Entre los “atractivos chiguano” más conocidos están las aguas termales y las cascadas de agua, siendo las más nombradas: La Chorrera y El Chiflón.

El eje diferenciador del turismo chiguano reside en fortalecer el turismo agrario, el ecoturismo y el turismo cultural. Estas tres actividades tienen un enorme potencial para los visitantes de Bogotá, el principal mercado de la región. Se necesita fortalecer una oferta de viajes de corta duración que brinde una experiencia de calidad para atraer el turismo de estratos medios y altos; generar interés a través de productos agrícolas con un alto valor agregado; sitios de interés ecológico con un alto nivel de conservación; procesos culturales y artísticos estables y una oferta de guías locales bilingües y capacitados (Alcaldía Municipal de Choachí, 2020, p. 42).

Un turismo especializado, orientado a públicos determinados y con una visión de mercado, es lo que solemos encontrar en los documentos oficiales del municipio. Enfatizan la necesidad de “atraer a más visitantes” e “incentivar visitas extranjeras”⁶⁴ para lo que

⁶³ Plan de gobierno que rige a cualquier administración municipal, departamental y nacional en Colombia durante un período de cuatro años.

⁶⁴ “Se busca atraer tanto al visitante nacional y eventualmente al internacional vinculando a la población rural a través del turismo comunitario y la visita a áreas de conservación, hasta la recuperación de la infraestructura física del centro urbano del municipio con una transformación que refleje nuestra biodiversidad en las fachadas, hasta una plaza de artesanos que exalta el valor de nuestra cultura y nuestra producción artesanal, generando mejor y mayor infraestructura digital para que se pueda promocionar el

también se requiere de infraestructura recreativa y deportiva, la cultura, entendida como un servicio⁶⁵; y el campo, visto “como un sector de atractivo turístico” (p. 47) a fortalecer.

Esos planteamientos, que vale decir, se refuerzan mediante los discursos cotidianos de las mismas autoridades locales, cada vez toman mayor relevancia y de ello da cuenta el creciente número de iniciativas de turismo rural durante los últimos años, así como los productos y servicios que de éstas se generan, entre ellos, el alojamiento, representado en zonas de camping, posadas rurales, cabañas y glamping⁶⁶, construcciones que nunca antes habíamos visto en *la tierrita*.

En resumen, el turismo que se está llevando a cabo en Choachí se piensa “bajo la consigna de un espacio ‘para ofrecerle al turista’” (Farfán y Quiroga, 2021, p. 26), para satisfacer sus intereses y privilegiar así, una actividad a la que también se le cataloga como una posibilidad de progreso para el municipio. Al priorizarse estas consideraciones existe una carencia en el reconocimiento de las consecuencias que la actividad turística puede ocasionarnos⁶⁷.

municipio a través de estrategias de marketing digital y fortaleciendo los esquemas de turismo diferenciados como el ecoturismo, el turismo cultural y el agroturismo para incluir varios actores el proceso productivo” (Alcaldía Municipal de Choachí, 2020, p. 42).

⁶⁵ “Las oportunidades derivadas de las actividades culturales entran dentro de una lógica productiva contemporánea en donde los servicios culturales y de entretenimiento han generado empleos y desarrollo económico y han demostrado ser una industria resiliente con el tiempo. La riqueza cultural de la región latinoamericana y, más específicamente, de Colombia genera un atractivo importante a nivel internacional. En este sentido, el municipio debe fomentar la promoción de la cultura a partir del fortalecimiento de las escuelas de formación y la búsqueda de alianzas estratégicas que permita generar una dinámica económica a partir de la industria creativa y cultural. Esta industria puede vincularse con otros sectores como el turismo para generar ingreso vía festivales de danza, teatro, artesanías y la promoción eventos culturales como ferias y fiestas a partir de las actividades que genere el municipio” (Alcaldía Municipal de Choachí, 2020, p. 117).

⁶⁶ “El término *Glamping* hace alusión a la combinación entre las palabras: glamur + acampar. Es decir, el *Glamping* es una modalidad de acampada que implica alojamiento e instalaciones más lujosas que las asociadas a la acampada tradicional, en parajes exóticos y/o inaccesibles” (Corredor López, 2023, p. 5).

⁶⁷ “... es importante tener en cuenta los diversos factores que intervienen en el fenómeno turístico, como lo son el contexto físico- biótico, social, cultural, económico, político, entre otros, y de esta forma realizar una planificación y gestión del turismo teniendo presente los efectos que puede conllevar, ya que un turismo de gran volumen o de masas puede generar graves afectaciones como la expulsión de la población

2.5.4 Nuevos residentes

En Choachí presenciamos una paradoja, mientras muchos chiguanos y chiguanas salimos o tenemos que *estar yendo y viniendo* de nuestra *tierrita* por distintas razones, en especial, por estudio y trabajo, como ya lo he mencionado, otras personas llegan atraídas por el turismo, la tranquilidad y la cercanía a Bogotá, para quedarse. “*Ya uno casi no conoce a nadie*”, “*pu’ay ha llegado gente quien sabe de onde*” y “*cada día se ve más gente que no es de aquí*”, son algunas de las frases que se volvieron comunes y que ahora solemos decir o escuchar con frecuencia.

Este entorno rural ha ganado popularidad recientemente entre la población bogotana principalmente por sus paisajes, cercanía y tranquilidad, ya que gracias a la mejora en infraestructura vial de la vía Bogotá- Choachí, la ausencia de peajes y sus diferentes pisos bioclimáticos, las zonas altitudinalmente más bajas han sido un punto de fuerte recepción de nuevos pobladores, ejemplo de esto son las veredas Bobadillas o los Resguardos los cuales resaltan por ser referentes en los fenómenos en el municipio ligadas a la segunda residencia, sin embargo, las veredas con climas predominantemente más fríos no se quedan atrás, ya que atraen a otro tipo de pobladores atraídos por la biodiversidad en pro a realizar actividades de conservación y de restauración ecológica (Torres y Acevedo, 2021, p. 2).

Estos nuevos pobladores, dentro de los que se encuentran neorrurales, neomuiscas⁶⁸, académicos, ambientalistas y pensionados, empezaron a llegar al municipio hace unos quince años, aproximadamente. Sin embargo, a partir de la pandemia ocasionada por el Covid-19 su presencia ha aumentado de manera considerable, ya no solo por querer habitar en un entorno más natural sino por las facilidades que se tienen con nuevas modalidades adoptadas desde entonces como el trabajo a distancia o el teletrabajo.

El asentamiento de estas personas en nuestro pueblo ha impuesto o ha traído consigo varias realidades. Por una parte, es importante reconocer que varias de las familias que han llegado se distinguen por el compromiso con la agroecología, la salvaguarda de la

chiguana, déficit en el abastecimiento de servicios básicos, contaminación ambiental e incluso rechazo al turismo, entre otros” (Farfán y Quiroga, 2021, p. 3).

⁶⁸ Personas o familias que se reconocen como muiscas.

naturaleza⁶⁹ y por la decisión de declarar, de manera voluntaria, los predios adquiridos como Reservas de la Sociedad Civil, una figura de conservación privada que se legaliza ante el Estado, y que procura el cuidado de un ecosistema determinado mediante la investigación, la restauración ecológica, la educación ambiental, el monitoreo de la biodiversidad, el ecoturismo u otras actividades, de acuerdo a una zonificación predial.

No obstante, con la llegada de estos nuevos residentes también se han generado una serie de problemáticas de las que poco hablamos, algunas de ellas son: la desvinculación de las y los campesinos con *la tierrita* debido a la compra sus predios, el incremento en el costo de vida para la población nativa, las alteraciones en el paisaje a causa del auge en las construcciones, sobre todo de viviendas; y la competencia laboral en aspectos como el turismo puesto que éste, por lo menos en el municipio, se caracteriza por ser “un proceso individual y poco colectivo” (Gamboa y Gómez, 2021, p. 29).

2.5.5 Infraestructura vial

Entre otras de las realidades que atañen a nuestro pueblo y que cobran bastante relevancia, por las afectaciones o repercusiones que están teniendo o pueden ocasionar, se encuentran los megaproyectos. Uno de ellos es el “Corredor Perimetral del Oriente de Cundinamarca”, un proyecto de infraestructura vial que busca conectar los Llanos Orientales con el norte del país mejorando la movilidad por varios municipios ubicados al oriente de Bogotá como una alternativa para no tener que transitar por la ciudad.

Este proyecto, adjudicado en el año 2014⁷⁰, ha presentado serias inconsistencias que parten desde la precaria socialización e inexistente consulta previa a las comunidades hasta

⁶⁹ Ver: <http://www.humboldt.org.co/en/noticias-2/current-events/item/1680-reservas-de-la-sociedad-civil-aliados-en-la-recuperacion-de-los-bosques-en-choachi-cundinamarca>

⁷⁰ “Pese a que los habitantes alertaron sobre los riesgos geológicos y que parte de la obra pasaría por zona de nacimientos de agua, en septiembre de 2014 la ANI adjudicó el contrato por \$1,6 billones a la empresa Perimetral Oriental de Bogotá (POB), de la firma israelí Shikun & Binui, que siguió los trámites ante la ANLA. El ruido alrededor de proyecto aumentó en 2015, con el estudio de impacto ambiental que presentó el constructor, pues no incluyó los mapas oficiales del municipio, que mostraban que la vía pasaría por

la improvisada e irresponsable afectación a las vías *veredales*, ya que debido al otorgamiento o concesión de varios tramos viales del municipio, al consocio encargado de la obra, tanto el gobierno local como departamental perdieron la administración de dichas carreteras, lo que a su vez, impide cualquier tipo de intervención o mantenimientos de las mismas.

Otra irregularidad que ha tenido esta iniciativa vial ha sido la carencia en los estudios de impacto ambiental, hecho que llevó a la veeduría ciudadana, creada para vigilar el proyecto, a indagar por su cuenta las posibles afectaciones al ecosistema, sobre todo, en lo que concierne a las aguas termales y las distintas fuentes hídricas del municipio. Como consecuencias de esto último, en el año 2015 la Pontificia Universidad Javeriana constató mediante un informe la presencia de alrededor de 70 nacimientos de agua en la zona cercana al trazado vial propuesto y desde ahí el proyecto, por lo menos en lo que concierne al trayecto que va desde el municipio de La Calera al municipio de Cáqueza y en el que se pasa por Choachí, se encuentra detenido.

2.5.6 Sombras de las que cuesta escabullirse

El ideal de progreso que se ha instaurado en nuestro municipio siento que se inserta bajo la lógica de la “modernidad individualista y consumista” (Escobar, 2019, p. 51) a través de la que se imponen estereotipos ajenos a nuestra comunidad y que nos hacen estar bajo sombras que, poco a poco, nos encaminan en un desarrollo económico pretencioso. Estas sombras, representadas de manera particular en aspectos como la migración, el turismo, los megaproyectos, la rururbanización⁷¹ y hasta la politiquería, tienden a cegarnos y a impedirnos comprender lo que existe más allá de ellas.

suelo de expansión. En el estudio participó la firma Lois Berger, investigada en 2014 en Estados Unidos por corrupción” (Marín, 2018, párr. 8).

⁷¹ “... la rururbanidad está asociada a la llegada de población urbana a espacios rurales, en los que habita población con una trayectoria histórica, costumbres, e identidades propias del mundo rural. Lo cual lleva a la producción de territorialidades urbano/rurales, que parten de las relaciones (sociales, culturales, etc.) y medios de vida (ambiente, territorio y economía), que se interrelacionan, producen y reproducen territorio” (Macuacé, 2019, p. 38).

La actividad turística, por ejemplo, genera impactos negativos que no reconocemos ni mucho menos afrontamos. Algunas de las afectaciones se presentan en los suelos, las fuentes hídricas y los ecosistemas, principalmente cuando se permite un senderismo masivo, no se realiza un buen manejo de aguas residuales y se lleva a cabo un “fraccionamiento de corredores ecológicos por la conformación de senderos y la instalación de infraestructura y equipamiento” (Rodríguez y García, 2015, p. 126), como ya sucede en Choachí.

De igual manera, el turismo “puede propiciar despojos territoriales” (Vianchá-Sánchez *et al.*, 2021, p. 12), pérdida de nuestras tierras, del agua, la biodiversidad, los alimentos, la identidad, los saberes, la memoria y hasta nuestra propia contemplación y conexión con el entorno. Rodríguez y García (2015), quienes realizaron un estudio de impacto ambiental en tres lugares ecoturísticos en el municipio⁷², encontraron un “incremento de fenómenos como la migración de especies silvestres, la reducción de especies endémicas y la introducción de especies invasoras como animales domésticos y plantas ornamentales” (p. 126).

Así como el turismo ocasiona este tipo de hechos casi irreversibles y nos cuesta reflexionar acerca de ellos, también nos es difícil poner en cuestión los demás aspectos o sombras que acontecen en nuestro diario vivir, otro ejemplo, es el proyecto “Perimetral de Oriente” que más allá de convertirse en una vía de comunicación importante para esta región del país, posee intereses más amplios, entre éstos, garantizar el transporte de materiales o suministros para la industria a partir de la instauración de megaproyectos mineros.

Igualmente la vía perimetral de oriente está articulada a grandes intereses económicos, pues con su mejoramiento, rehabilitación y la construcción de la variante, el proyecto vial facilitará el acceso a desarrollos empresariales interesados en proyectos minero energéticos. Uno de los casos más representativos de este tipo de intereses, lo ejemplifica la empresa Cosargo S. A., quién posee dos títulos mineros en un área de 206 ha para la explotación de arenas industriales en el municipio de Choachí. El representante legal tiene relaciones comerciales con la empresa Sargo S.A.S. y con la Central Sicarare S.A.S., empresa dedicada al monocultivo de palma en la altillanura colombiana (Prieto, 2017, p. 44).

⁷² Parque Ecológico Matarredonda, Parque Aventura La Chorrera y Termas Santa Mónica.

A este tipo de intereses mencionados por Andrea Prieto así como a los demás que se derivan de todas las apuestas de desarrollo en el municipio, debemos prestar atención porque tras ellos se ocultan formas silenciosas de despojo que no solo buscan arrebatar nuestro arraigo sino que ponen en peligro nuestras montañas y la vida de todos los seres que cohabitamos en ellas. Teniendo en cuenta esto, considero que es primordial que empecemos a reconocernos como un pueblo que vive bajo las sombras impuestas por el progreso y pese a que nos cueste escabullirnos o escapar de éstas, podemos inquietarnos y organizarnos para hacerles frente.

2.6 Los *ires* y *venires* de la educación formal en estas montañas andinas



Imagen 36. Grados 4° y 5° de primaria. Escuela Maza, 2015. Fuente: Archivo personal

La educación en Choachí ha estado enmarcada, principalmente, dentro de las lógicas de la educación formal. Por tanto, ha estado sujeta a los lineamientos y programas promovidos e implementados desde los distintos entes gubernamentales como el Ministerio de Educación Nacional y la Secretaría de Educación de Cundinamarca; a continuación, presento un panorama de lo que ha sido y representa la educación en el municipio.

2.6.1 Rastrear el pasado educativo rural de Choachí

Las fuentes bibliográficas acerca del pasado educativo de nuestra *tierrita* son *más bien pocas* y eso hace que, lo que más nos acerque o aproxime a comprender lo que ha sido y cómo se ha *desenvuelto* la educación en nuestras montañas, sean los relatos de nuestros propios familiares o de la misma comunidad. En esos testimonios casi nunca se omiten las formas de enseñanza y de aprendizaje de la escuela, las jornadas escolares, los nombres de las maestras al igual que de las y los compañeros, las materias, los útiles escolares, los *ires* y *venires* alrededor de la escuela, las dificultades, entre otros aspectos.



Imagen 37. Comunidad educativa de la vereda La Victoria durante la década de los 60

Fuente: Archivo Familia Cabrejo Amortegui

Varias de las afirmaciones que se hacen, con relación a la educación en décadas pasadas, dan cuenta del predominio de un modelo educativo tradicional, memorístico, atravesado por los castigos y poco pertinente al contexto. En seguida, algunos de los relatos de campesinas y campesinos que estudiaron en escuelas rurales de nuestro municipio durante el siglo XX:

El estudio, lo hicimos en dos cartillas Charry que nos las daban en la escuela. Otro era el libro de Colombia que nos tocaba aprender de memoria desde el inicio hasta el fin. Otros libros que

estudiábamos eran la cívica, la higiene, la historia sagrada, la historia patria, el catecismo del padre Astete y la urbanidad de Carreño. Todas las lecciones las teníamos que dar de memoria. Las clases eran cada dos días. Un día los niños y otro las niñas (Mariana de Jesús Vargas Díaz - Vereda Maza).

Nos castigaban jalándonos las orejas, el pelo y a veces nos daban por la espalda, en la cola o en las manos con una regla de madera y cuando alguno llegaba retrasado dos minutos a clase, la dejaban arrodillada en la mitad del salón durante una hora (María Evidalia Ríos Alayón - Vereda Maza).

Nosotros no tuvimos tableros sino pizarras y escribíamos con el famoso gis y borrábamos con la saliva. La maestra nos pegaba unas vaciadas terribles y unas garroteras horribles como para matarnos (José Aurelio Hortúa Martínez - Vereda Las Aguadas).

Cuando yo estudiaba, una pizarra valía 3 centavos y los gis valían uno o dos centavos (Pastor Torres Rivera - Vereda Maza).

Cuando fui niña asistía a clase solo medios día cada tercer día, pero a mi casi no me mandaban a la escuela porque yo vivía muy retirado y además como era una de las hijas mayores me tocaba quedarme en la casa trabajando, cocinando, moliendo maíz con las dos piedras, lavando ropas y ordeñando las vacas (Emperatriz Belén Gutiérrez Flórez - Vereda La Yerbabuena).

Fragmentos tomados de: Cruz *et al.*, 2012, pp. 180, 175, 129, 191, 47.

Entre los recuerdos que suelen compartirnos las y *los mayores* también es común mencionar que muchas de las escuelas rurales *se edificaron* en terrenos donados por familias campesinas y que en su mayoría fueron construidas por las mismas comunidades veredales, quienes no solo colocaron su mano de obra sino se las *ingeniaron*, bien fuese mediante rifas o la realización de bazares, para juntar o coleccionar el dinero necesario para dichas obras.

De igual forma, las generaciones que estudiaron durante el siglo XX, siempre resaltan que a las escuelas rurales asistía un gran número de estudiantes y que en algunas de ellas se contaba con varios docentes, conformado principalmente por mujeres, quienes vivían en las mismas instalaciones escolares, por lo regular, en una vivienda pequeña o *apartmentico* al lado de la escuela; y quienes también tenían una participación activa en las comunidades, inclusive, al ser parte de las Juntas de Acción Comunal⁷³.

⁷³ “Es una organización cívica, social y comunitaria de gestión social, sin ánimo de lucro, de naturaleza solidaria, con personería jurídica y patrimonio propio, integrada voluntariamente por los residentes de un lugar que aúnan esfuerzos y recursos para procurar un desarrollo integral, sostenible y sustentable con fundamento en el ejercicio de la democracia participativa” (Ley 743 de 2002. Art. 8-a).

En uno de los pocos registros estadísticos que se conocen de la población escolar de primaria, que ha sido el nivel que más ha predominado en el sector rural del municipio, encontramos el de julio de 1976 elaborado por Isauro Hurtado Rincón, Director de Escuelas de la época (Fernández, 1980), y quien reconoce para aquel entonces, la existencia de 25 escuelas rurales que acogían a 1.416 estudiantes y 58 docentes. Entre las escuelas con mayor número de estudiantes aparecen Ferralarada (164), Maza (158), El Hato (130), Santa Rita (112), Potrerogrande (93) y Chatasugá (90) (pp. 31-32).



***Imagen 38.** Escuela La Cabaña durante la década de los 80. Fuente: Archivo personal maestra Marina Romero*

En el transcurso de las dos últimas décadas del siglo XX, la escuela rural primaria llegó a otras veredas dónde aún no se tenía presencia y en sí, tomó fuerza al considerarse como epicentro de organización de las comunidades. Al mismo tiempo, fueron estos años donde en el modelo educativo Escuela Nueva tuvo su mayor auge y al implementarse en todas las escuelas del municipio, lograron consolidarse experiencias significativas asociadas a proyectos como las huertas escolares, los lombricultivos y el reciclaje.

Una vez llega el siglo XXI, la educación rural formal amplió su cobertura en educación básica secundaria y media, esto debido a la expedición de un acto legislativo de carácter nacional que organizó las escuelas en instituciones educativas a partir de su ubicación. Desde entonces, tanto la secundaria como el bachillerato empezaron a brindarse en ciertas escuelas rurales, que fueron denominadas como sedes principales de las nuevas instituciones y con ello, se logró que la mayoría de la población estudiantil rural no tuviese que seguir desplazándose diariamente hasta el casco urbano, que era el lugar donde se podía acceder a dichos niveles educativos.

2.6.2 La educación actual

En la actualidad, Choachí cuenta con tres centros educativos públicos encargados de garantizar la educación preescolar, básica primaria, básica secundaria y educación media técnica. Ellos son: la Institución Educativa Departamental Ignacio Pescador, quien da cobertura al casco urbano y las *veredas* del costado centro – sur; la Institución Educativa Departamental Ferralarada, que hace lo propio en el sector oriental y la Institución Educativa Departamental El Hato, encargada del sector occidental.

De estas instituciones educativas, El Hato basa sus quehaceres en el modelo tradicional mientras que el Ignacio Pescador y Ferralarada se orientan bajo un modelo relacional, una apuesta de innovación pedagógica y curricular promovida por la Secretaría de Educación de Cundinamarca desde finales de 2016 e implementada a partir del año 2017 en algunos colegios oficiales del departamento, con el objetivo de mejorar la calidad educativa de los mismos.

Este Sistema de Educación Relacional de Cundinamarca (SERC), como se denomina de manera particular, se fundamenta en el Sistema Fontán o la Educación Relacional Fontán (FRE), un modelo educativo que tiene como principios partir de “la realidad de cada estudiante con un plan de estudios personal, respetar su ritmo de aprendizaje, acompañarlo hasta la excelencia en cada tema, exaltar sus potencialidades, y desarrollar las competencias

intelectuales, personales, sociales y emocionales de cada estudiante” (Fontán *et al.*, 2013, p. 12).

Debido a la existencia de estos dos modelos educativos, la población estudiantil tiene la posibilidad de elegir en cual inscribirse y esto hace que, si bien antes todo el estudiantado de las veredas se movilizaba diariamente al casco urbano para realizar sus estudios de bachillerato, ahora, la mayoría de estudiantes asisten a las sedes principales de las instituciones educativas rurales más cercanas e inclusive, niñas, niños y jóvenes, que residen en el casco urbano también van hasta allí a llevar a cabo cualquier nivel educativo.

2.6.3 Un acercamiento particular a la educación rural del sector oriental

La educación rural formal que se desarrolla en el costado oriental del municipio, área en la que se encuentran las *veredas* donde habitan las y los colaboradores de este proceso de investigación, está a cargo de la Institución Educativa Departamental Ferralarada. A esta institución pertenecen las sedes de Granadillo, Maza, La Cabaña, Santa Rita, La Caja y El Rosario, escuelas multigrado que brindan los niveles de preescolar y primaria; la sede Chatasugá, que cuenta con preescolar, primaria y educación básica secundaria; y la sede principal Ferralarada, donde se tienen todos los niveles escolares que van de preescolar hasta la educación media técnica.

La institución educativa desarrolla el modelo relacional y cuenta con una especialidad agropecuaria que, a su vez, es la modalidad de grado de la educación media técnica que tiene desde el 2008. De esta especialidad, también es clave mencionar que tiene un convenio con el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA)⁷⁴, quien asigna un instructor para que en articulación con el equipo docente del colegio, puedan brindar a las y los estudiantes un mayor énfasis en las áreas agrícolas y pecuarias así como todas las orientaciones necesarias

⁷⁴ Es una entidad pública que se creó a finales de los años 50 del siglo XX con el fin de encargarse de la formación para el trabajo. En la actualidad está adscrita al Ministerio de Trabajo y ofrece programas que van desde cursos complementarios hasta carreras técnicas y tecnológicas, las cuales en muchas ocasiones inician en articulación con la educación media que se brinda en las instituciones educativas del país puesto que su cobertura llega a todos los departamentos y a la capital, Bogotá D.C.

para formular y realizar proyectos productivos que les permita no solo titularse como bachilleres sino como técnicos.

La primera acta de graduación que reposa en la institución educativa es del año 2005 y en ella se da constancia de la titulación de 20 bachilleres académicos. Desde ese año hasta diciembre de 2021, la institución graduó 422 bachilleres, 328 en la modalidad de especialidad agropecuaria y 94 en modalidad académica. De estos últimos es importante aclarar que corresponden a las primeras promociones⁷⁵ que se tuvieron como institución entre los años 2005 a 2007 y quienes han egresado mediante el programa SAT desde el 2012, año en el que se graduó el primer estudiante bajo esta modalidad flexible no escolarizada⁷⁶.

Por otra parte y teniendo en cuenta que, el sector oriental del municipio, donde se localiza la Institución Educativa Departamental Ferralarada, hace parte de la zona de amortiguación o influencia del Parque Nacional Natural Chingaza, ha hecho que la institución no sea ajena a la implementación de proyectos o procesos educativos ambientales. Entre ellos, vale destacar los proyectos integrados de aula desarrollados a partir de la transversalización de temas asociados al páramo y al cambio climático⁷⁷.

Algunas de estas apuestas de educación ambiental, por las que se ha destacado la institución educativa en la última década, se han logrado fortalecer y se han convertido en proyectos más amplios mediante los que se busca investigar y reconocer la biodiversidad local. Por ello, el avistamiento de aves al igual que la identificación y el registro tanto de estas especies como de la flora nativa, se está volviendo una constante dentro de los procesos de aprendizaje con las y los estudiantes.

⁷⁵ Generaciones en México.

⁷⁶ Toda la información relacionada con este párrafo se fundamenta en una revisión del libro de actas de graduación realizada con autorización de las directivas de las Institución Educativa Departamental Ferralarada el día 3 de agosto de 2022 en la sede principal Ferralarada.

⁷⁷ Ver el libro *Experiencias de educación acorde al contexto: conociendo el páramo desde las escuelas* <https://tropenboscol.org/recursos/publicaciones/experiences+of+education+according+to+the+context:+understanding+the+páramo+from+the+schools>

Finalmente, es relevante decir que pese a que estas iniciativas de investigación escolar son lideradas por un reducido grupo de docentes, que claramente está comprometido con una educación contextualizada y el cuidado tanto de la fauna como de la flora, han logrado la vinculación de varias familias en los procesos, han mantenido las alianzas interinstitucionales como ocurre con el Parque Nacional Natural Chingaza, han obtenido reconocimiento a nivel municipal, departamental y nacional como una experiencia significativa, y también, han logrado compartir varios de sus hallazgos mediante socializaciones y la publicación de un artículo en la Revista de la Asociación Colombiana de Ciencias Biológicas⁷⁸.

2.6.4 Una educación con muchos pendientes



Imagen 39. "La escuela de abajo" Una de las primeras escuelas de la vereda Maza, 2021. Fuente: Archivo personal

Detallarnos en el quehacer educativo de nuestra *tierrita* nos permite reconocer varias realidades. Una de ellas, tiene que ver con la precaria información acerca de nuestro pasado educativo y tras ésta, el desconocimiento de muchos sucesos y elementos clave no solo desde

⁷⁸ Dicho artículo se denomina “Avistamientos de aves y análisis bioinformático en entornos rurales con estudiantes de la Institución Educativa Ferralarada en Choachí (Colombia)” (Bernal *et al.*, 2020). <https://www.revistaaccb.org/r/index.php/accb/article/view/218>

la instauración de la escuela en el municipio sino de lo que ocurría antes, al interior de las comunidades indígenas que habitaron nuestras montañas y quienes muy seguramente, vivían y concebían la educación de formas muy distintas a las actuales.

A esta carencia de fuentes historiográficas se suma la poca documentación o el registro de la memoria viva, en especial, de las generaciones adultas, quienes fueron docentes o, en su mayoría, estudiantes de las escuelas rurales. Este hecho limita en gran medida la comprensión de lo que ha acontecido alrededor de la educación formal, de lo que ésta ha ocasionado en las distintas comunidades veredales e inclusive, de lo que ha repercutido en lo que somos y vivimos hoy en nuestra cotidianidad *chiguana*.

En este mismo sentido, se vislumbra con claridad el predominio de la educación formal en el municipio y el escaso cuestionamiento que como comunidad tenemos frente a ésta. Poco nos interrogamos acerca de este tipo de educación, lo que promueve, los modelos que implementa, lo que se vive día a día al interior de las aulas, lo que se enseña, lo que se aprende, lo que se evalúa y lo que no se contempla o queda por fuera de estos procesos educativos.

Fruto de esta inexistente reflexión y el conformismo, frente a la aceptación tal cual de lo que la escuela enseña, tampoco tienden a preocupar las consecuencias que ha traído la legislación del sistema educativo colombiano a los territorios, entre ellas, la pérdida de autonomía de las escuelas rurales⁷⁹ y tras ella, la desconexión de estos espacios con las

⁷⁹ “En Colombia las políticas no se han ocupado del desarrollo pedagógico e institucional de la escuela rural. Por el contrario, en el marco de los procesos de reforma del Estado y del sector educativo algunas decisiones tomadas por el gobierno nacional han afectado a la escuela rural. Entre las principales afectaciones se encuentra la pérdida de la autonomía pedagógica y administrativa de las pequeñas escuelas rurales, hecho que ocurrió hacia el año 2002, cuando en el país se produjo la denominada ‘reorganización del sector educativo’, realizada a través de la integración de instituciones educativas. Esta reorganización implicó la adscripción de los establecimientos educativos rurales a los urbanos y la integración de instituciones educativas, lo cual incluyó la fusión de establecimientos, la unificación de la administración de los establecimientos, la conformación de plantas de personal únicas por institución educativa, la adopción de un proyecto educativo institucional que orientara el proceso educativo desarrollado por la institución. Adicionalmente, se dijo que el propósito de la reorganización también fue el fortalecimiento

comunidades ya que la mayor parte de actividades académicas y eventos culturales se concentran en las sedes principales de las instituciones educativas como y no en las veredas.

Otros aspectos que no nos detenemos a ver o dejamos pasar como desapercibidos son la deserción, la infraestructura tanto de las escuelas rurales que han sido cerradas a causa de la disminución de la población escolar y están abandonadas, como de aquellas que se encuentran en mal estado y las comunidades educativas no pueden hacer uso de ellas; y los cambios que está teniendo la educación rural debido al establecimiento de los nuevos pobladores en las veredas, como lo son las familias neorrurales.

En síntesis, considero que son muchos los pendientes que tenemos en cuanto a la investigación educativa de nuestro pueblo, es un campo con el que estamos en deuda y por ello, es indispensable que cada vez más la escudriñemos, la interroguemos, la reconozcamos y veamos en ella, innumerables posibilidades de transformación, que entre muchas otras cosas, contribuya a educarnos desde lo que realmente somos y queremos.

2.7 Nuestra carencia de sentipensares y otras reflexiones cosechadas

Desde que en estos territorios se instauró un pensamiento ajeno, el occidental, apareció una fuerte disputa entre la razón y el corazón, entre el pensar y el sentir. En esta desavenencia, por lo general, el *tener la razón* y hacer lo que ésta determina se ha catalogado como lo importante, como *el deber ser de las cosas, lo correcto, lo que conviene, lo que sirve o lo que simplemente toca hacer porque sí*; a diferencia de ello, los quereres, las emociones y los sentires, expresiones más relacionadas con el corazón, han perdido relevancia, se minimizan, no se escuchan y por tanto, no se comprenden.

El predominio de este *raciocinio*, como lo nombrarían los mayores en nuestra comunidad, no ha sido indiferente a nuestra *tierrita*; al contrario, solemos presenciarlo al

de las instituciones educativas, la modernización de sus administraciones y la racionalización en la asignación y uso de los recursos educativos de cada institución educativa” (Lozano, 2019, p. 57).

interior de las familias, las comunidades y la escuela, el lugar donde quizá más se refuerza. En estos espacios, se procura *inculcar/nos* incansablemente que cada quien debe *ser alguien en la vida* y que para lograrlo tiene que centrar sus pensamientos en el progreso ya que solo éste le permitirá tener estabilidad económica y aprobación social.

Bajo esta ideología, las y los *chiguanos*, en su gran mayoría, han tendido a conseguir el progreso sin controvertirlo en lo más mínimo y ello se hace evidente no solo a nivel personal sino municipal, como sucede en la actualidad con el turismo, un sector que deja de lado la economía agropecuaria y que transita (Alcaldía Municipal de Choachí, 2020) hacia la mercantilización de distintos lugares naturales y culturales convirtiéndolos en “atractivos turísticos” para devengar de ellos altos ingresos económicos.

El progreso, el desarrollo y la modernidad han envuelto entonces, *a más no poder*, las dinámicas cotidianas de nuestra *tierrita* y sin reconocerlo o siquiera imaginarlo, nos han arrebatado de a poco nuestra herencia indígena y campesina. Ya es muy poco lo que sabemos de nuestro pueblo, de nuestras montañas, del río Blanco, de las leyendas, de la vida de nuestros ancestros, de sus rituales, de sus festejos, del trueque y las mingas, de los caminos por los que andaban, de los convites que las aguelas y aguelos hacían en las veredas en fechas especiales, de la musiquita y los *jolgorios que se armaban*, de los días de *amasijo*, de la yunta y el arado con el que labraban la tierra, de los cultivos y la siembra, de las *bregas y jodeterías*, en fin, de lo que fuimos y de lo que aún queda de todo ello.

Ahora, en cambio, observamos que cada día hay más tierras en venta, que hay una llegada masiva de nuevos residentes no solo nacionales sino extranjeros, que la infraestructura arquitectónica está cambiando, que se reemplaza el adobe y el bahareque por bloque y cemento, que nuestros suelos están invadidos por los agrotóxicos, que lo que se cosecha *ya no es como antes*, que estamos perdiendo la libertad de contemplar y disfrutar nuestro entorno natural al tener que pagar para ingresar a éste, que poco nos juntamos para tejer la vida en comunidad, que nuestros mayores se están yendo con sus saberes y recuerdos y lo peor, que poco o nada hacemos al respecto.

Con todo este panorama, en el que se refleja que la razón se ha sobrepuesto al sentir, puedo argumentar que somos una *tierrita* carente de sentipensares, nos es difícil ser capaces de reconocer que “no se puede pensar sin sentir ni sentir sin pensar” (Esteve, 2015, p. 175), nos cuesta escuchar tanto la razón como el corazón en todo momento, en cada decisión o acción, sin tener que separarlos; y nos olvidamos de cuidar las conexiones que, queramos o no, nos entrelazan con la tierra y van más allá de cualquier explicación netamente razonable.

En resumen, negarnos la posibilidad de sentipensar la vida no solo en nuestra *tierrita* sino desde ésta y con ella, en especial, con las comunidades que la co-habítamos, ha hecho que nuestra organización comunitaria sea frágil o inexistente, que la politiquería sea quien domine y segregue nuestra comunidad, que cada día desconozcamos más nuestro pueblo, que no se generen posturas críticas y claras respecto a las realidades que vivimos, entre ellas, unas que nos permitan afrontar los pendientes que tenemos con relación a la educación.

Si bien, existe una cierta carencia de sentipensares en nuestra *tierrita*, considero que esto se puede transformar, puede ser una oportunidad y, como tal, es lo que en gran medida esta investigación educativa quiso abonar.

Capítulo III. Un quehacer etnográfico atravesado por la escucha

Qué cómo se hizo una cosa,
y que cómo la otra,
es lo que *pua' quí* encontrarán
ya que poco a poco se contará.

Entre muchas cosas,
quiero de entrada mencionar,
que un ir y volver atravesó este andar,
en el que hasta los miedos se quisieron escuchar.

Eso sí, una escucha se tejió desde las profundidades,
e hizo de este quehacer etnográfico el mayor de los retos,
porque cuidar la coherencia con el contexto,
jue prioridad desde el primer momento.

Se preguntarán entonces,
quiénes *jueron* los colaboradores de este proyecto,
pues nada más ni nada menos que unas *chivatas* y *chivatos*,
con quienes coincidimos en escuelas rurales, hace ya un buen tiempo.

Estos *chivatos* y *chivatas* crecieron,
y ahora son las juventudes del pueblo,
con ellas nos reencontramos,
pa' conversar y sentipensar por intervalos de tiempo.

También jugamos y dibujamos,
nuestros sentidos activamos,
reflexionamos y nos inquietamos,
que hasta el páramo caminamos.

Algunas de las familias,
y *uno que otrico* integrante de la comunidad,
también contribuyeron a abonar,
estas reflexiones, que a la educación rural quieren mejorar.

Aunque no *jue jácil* investigar,
un proceso *bien bonito* se logró consolidar,
así que ya no más *enredijal*,
a este capítulo le llegó el momento de iniciar...

3.1 Una postura onto-epistémica que se hila de a poco

Pertenecer a una *tierrita* donde muy poco se tiende a sentipensar la vida hace que ésta se impregne de autoritarismo, dominación, racismo, individualismo, competencia, consumismo, entre otros aspectos que, a la vez, hacen que se desencadenen sensaciones de miedo, desconfianza e inseguridad(es). Afrontar todo ello y en especial, desaprenderlo, implica, antes que nada, reconocer su presencia no solo a nuestro alrededor, en el contexto y la cotidianidad, sino en nuestras propias vidas, en nuestra historia, en nuestras formas de ser, decidir, actuar e incluso, en los modos en los que nos relacionamos.

Llevar a cabo este reconocimiento y a partir de éste identificarnos como sujetos carentes del sentipensar, acción que también puede entenderse “como una capacidad dinámica que nos mueve a aprehender el mundo cada vez de manera más profunda” (Robayo Corredor, 2021, p. 48), es un proceso que requiere de tiempo, tiempo en el que se hace fundamental cuestionarnos para de a poco fortalecer o *hilar* otras posturas que nos ayuden a comprender la vida y a cuidarla de maneras distintas a las que nos han educado, nos han querido imponer de generación en generación y hasta daños nos han ocasionado.

En mi caso, un momento crucial para asumir este proceso fue el que viví una vez que salí de *la tierrita* con el objetivo de estudiar mi licenciatura, ya que desde entonces, a partir de los encuentros y desencuentros con la academia, empecé a entretejer una postura onto-epistémica⁸⁰ que a la fecha deshago, rehago y no dejo de hilar de forma constante porque considero que ésta se ha convertido en uno de los pilares de mi vida, en especial, de mi ser como pedagoga e investigadora educativa.

De acuerdo a lo anterior, este tejido onto-epistémico, cómo también lo denomino, se desprende de las pedagogías críticas (Freire, 2003) y decoloniales⁸¹ (Walsh, 2013), que no

⁸⁰ Que construye conocimientos sin desconectarlos de las realidades propias, colectivas y territoriales.

⁸¹ “El pensamiento decolonial parte de la diferenciación entre colonización y colonialidad. Mientras que la primera denota la apropiación de un territorio y la dominación sobre sus pueblos y comunidades por parte de una sociedad conquistadora, la segunda se refiere a una forma de pensar que reproduce la ideología

son otras que “pedagogías que incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo, pedagogías enrumadas hacia y ancladas en procesos y proyectos de carácter, horizonte e intento decolonial” (p. 28).

Con base en estas pedagogías, a las que también les es primordial situarse, es desde donde me posiciono para comprender lo que sucede alrededor de la educación y lo que puede hacerse desde ésta, en particular, con y para los contextos rurales. De ahí que, por ejemplo, esta investigación educativa, haya buscado, como lo propuso Freire (2012), *denunciar* las realidades que atraviesa la educación rural desde las percepciones de las juventudes y al mismo tiempo, *anunciar*⁸² lo que ellas, junto a sus familias y comunidad, consideran puede acontecer para mejorar o cambiar varios de los rumbos educativos de *la tierrita*.

Al tener este entretejido pedagógico, que involucra elementos críticos y decoloniales, como epicentro onto-epistémico, permite que los sentipensares, las reflexiones, las discusiones, decisiones y acciones de cualquier proceso educativo e investigativo no estén sometidas o condicionadas a determinados parámetros sino que se generen desde la diversidad de saberes que poseen los territorios, sus realidades, sus historias, así como desde las posibilidades de reconocer y construir otras formas de aprendizaje, sobre todo colectivo, que contribuyan a “reinventar el mundo” (p. 157) o a dialogar con otros mundos que son negados (Mavisoy, 2018).

Esta postura que, en definitiva, *aterriza* mis quehaceres, los reta y compromete, *no se cansa*, ni desistirá, de plantar semillas (Walsh, 2013)⁸³ con la plena confianza de encontrar en ellas y en sus procesos, de crecimiento, cuidado, vulnerabilidad y transformación;

de los colonizadores en el pueblo colonizado, aun cuando el proceso de colonización haya concluido. En otras palabras, se sostiene que, en América Latina, aun cuando los procesos de colonización hubiesen llegado a su fin en el siglo XIX, las ideas de los colonizadores continuaron siendo hegemónicas, incluso en el seno de las ciencias sociales, utilizando de manera acrítica los principios epistemológicos, los conceptos, categorías y criterios de clasificación social producidas en el seno de las sociedades antaño colonizadoras” (Andrade, 2020, p. 138).

⁸² Para Freire (2012) la denuncia se refiere a “cómo estamos viviendo y el anuncio a cómo podríamos vivir” (p. 154), en tal sentido afirma e insiste que “no es posible el anuncio sin la denuncia” (p. 155).

⁸³ “No dogmas o doctrinas” (Walsh, 2013, p. 67).

múltiples maneras de sentipensar la docencia (López, 2017) y, por ende, la creación de procesos educativos e investigativos que nos reconecten con nuestras *tierritas*, con lo que no tiene lugar en los currículos convencionales, lo que se aparta de las aulas, lo que cada día tiende a perderse y lo que en sí, nos hace caminar hacia otros horizontes de la educación.

3.2 Lo que implica el investigar en la propia *tierrita*

Construir procesos de investigación en nuestros propios territorios, con nuestras comunidades, parece una labor sencilla, más aún, si suponemos que existe una cercanía o un buen relacionamiento, que la confianza está dada y que, por tanto, se *puede hacer y deshacer* todo lo que se quiera. Sin embargo, no siempre nos detenemos a *desmenuzar* las implicaciones que tiene un proceso de esta magnitud para quienes investigan y para quienes colaboran en determinado proyecto.

Por tanto, quiero manifestar que realizar cualquier tipo de investigación en *la tierrita* siempre me ha generado alegría pero también desasosiego. Este último representado en ciertos temores fundados en el devenir mismo de los proyectos, en especial, la acogida que éstos puedan tener por parte de la comunidad, la participación activa de la misma y sobre todo, la incidencia real que pueda lograrse con ellos en el territorio, más allá de estar enmarcados como un requisito de grado o titulación.

A esta investigación educativa, en concreto, se sumaron otros miedos. Uno de ellos estuvo centrado en el hecho de no tener una interacción permanente con la zona de estudio y las comunidades desde hace un buen tiempo, y otro, que también fue uno de los motivos por los que se dio el primero, fue atravesar el contexto de pandemia a raíz del Covid-19⁸⁴, el cual

⁸⁴ Vale mencionar que salí de mi país para realizar los estudios de maestría en un momento de mucha incertidumbre a causa de los picos de contagio generados por el Covid-19 y, a raíz de esta pandemia, la mayor parte del proceso académico posgradual, estando en México, se desarrolló bajo la modalidad virtual, lo que siento repercutió de una u otra manera en los distintos momentos que tuvo mi experiencia educativa y esta investigación.

produjo un sin número de restricciones que, desde luego, debieron contemplarse en varios momentos, entre ellos, la etapa inicial del trabajo de campo.

Estudiar e investigar en pandemia así como darle lugar a los miedos que, de manera inevitable iban y venían, no fue nada fácil, implicó asumirlos y deshacerlos de forma paulatina para transformarlos en *valentía* (Freire, 2010), así como en oportunidades para hacer de este acontecer investigativo un proceso que no estuviese influenciado ni por las predisposiciones o los supuestos, ni por las certezas o barreras que muchas veces impone el conocimiento, ni mucho menos, por los egos, que queramos o no aceptar, el mundo académico muchas veces nos impregna.

Enfrentar estos miedos, sí o sí, fue lo que más me condujo a la construcción de una investigación humilde, dispuesta a una escucha atenta tanto a las y los colaboradores como a mi propio ser como mujer, como profe y como una chiguana, que no por el hecho de continuar con los estudios posgraduales y fuera del país, como se cree o sucede, se olvida de sus raíces campesinas o pretende *sabérselas todas* para llegar a imponer cosas sino que por el contrario, quiere seguir entretejiéndose cada vez más con su comunidad para junto a ella sentipensar la vida en estas montañas andinas colombianas.

3.3 El cuidado de una investigación comprometida y que no deja de dialogar con la reflexividad

De acuerdo con Flor Delgado (2001), toda investigación educativa requiere un abordaje crítico y comprometido, por tanto, exige un alto grado de responsabilidad en cuanto a la manera en la que asumimos el tema central, la problemática o la realidad que estudiamos, no solo durante cada una de las etapas del proceso investigativo sino en lo que viene posteriormente, ya que es ahí cuando más se espera que los cambios y transformaciones florezcan y se mantengan.

Teniendo en cuenta estas claridades, debo manifestar que desde un inicio se procuró el cuidado de una investigación comprometida académica, ética, política y socialmente con la educación rural, un campo que desde hace ya un buen tiempo vengo desentrañando para reconocer cada vez más lo que sucede alrededor de éste y en especial, lo que requiere deshacerse, mejorarse o transformarse desde y con los mismos territorios donde se vive cotidianamente.

A la vez y sin olvidar lo expresado en mi locus de enunciación, reitero que esta investigación hace parte de un compromiso de vida con *la tierrita*, con su gente, con las comunidades de las que provengo y a las que pertenezco; es la continuidad de un andar juntos y juntas, pese a nuestras carencias organizativas y comunitarias, y en sí, es un ir encontrando de a poco, esas direcciones hacia dónde queremos ir a partir de la escucha atenta de nuestros sentipensares.

Con este compromiso serio y respetuoso (Fals Borda, 1973) también fui acercándome a la reflexividad⁸⁵ y en ella pude hallar la posibilidad de fortalecer una mirada autocrítica (Hidalgo, 2006) a lo que planeaba, diseñaba, realizaba y en especial, a lo que en el caminar de esta investigación surgía; claro está, salvaguardando y cuidando, ante todo, el lugar de la comunidad, en decir, de las y los colaboradores.

Dialogar con la reflexividad, a la que al mismo tiempo reconocí como un proceso (Guber, 2018), de ida y vuelta sobre el mismo quehacer, me llevó, por ejemplo, a reorientar el anteproyecto inicial con el que llegué a la maestría, donde había planteado centrar la investigación en los saberes etnobotánicos alrededor del contexto escolar rural, con miras a fortalecer su vinculación en los procesos educativos; ya que sin desconocer su relevancia, logré identificar en éste una propuesta basada en mi propia experiencia pedagógica y no en lo que realmente anhelan o esperarían las comunidades campesinas de *la tierrita* respecto a la educación rural.

⁸⁵ “La reflexividad como ejercicio constante e ininterrumpido sobre nuestro trabajo, se vuelve una dimensión indispensable para mejorar nuestra comprensión del mundo social que indagamos” (Aliano *et al.*, 2018, p. 221).

En tal sentido, y tras mencionar una de las reflexiones más profundas y decisivas que pudo tener este proceso, quiero decir que éste es tan solo uno de los reflejos del cuidado permanente de una investigación comprometida y nada esquiva al diálogo con la reflexividad, una investigación que cuidó con amorosidad cada uno de las etapas vividas, incluida la escritura; todo ello, con la convicción de lograr una continuidad en el tiempo y junto a ella, contribuir a que la educación rural tenga una trascendencia real en el territorio.

3.4 Las y los colaboradores

Si bien, he estado muy relacionada con el casco urbano de Choachí, porque es allí donde he vivido, siempre he sentido la presencia de la vida rural a mi alrededor porque somos un pueblo campesino y muchas de nuestras raíces están en las *veredas*. Además de esto, desde el año 2014 empecé a relacionarme, desde mi quehacer pedagógico, con el sector oriental de *la tierrita*, en especial, con cada una de sus escuelas rurales y los distintos actores involucrados en el día a día escolar, entre ellos, las maestras y el estudiantado, sobre todo de los niveles de preescolar y de educación básica primaria.



Imagen 40. Niñas y niños de varias de las veredas del sector oriental en la emisora institucional del municipio durante un compartir de experiencias en el marco del proyecto "Comunidades de páramo y adaptación al cambio climático".

Fuente: Archivo personal.

Con aquellos niños y niñas, que cursaban en ese entonces los primeros años de la educación formal, generamos varios procesos educativos, por un lado, en el marco del proyecto de grado que realicé en la licenciatura y, por el otro, en proyectos asociados al páramo, la biodiversidad y a distintas problemáticas socioambientales presentes en la región. En medio de todos estos ires y venires, con estos niños y niñas construimos lazos de confianza que sobrepasaron las aulas e incluso, se extendieron a varias de sus familias.

Los años fueron pasando, estas niñeces crecieron y ahora que hacen parte de las juventudes de *la tierrita*, decidí reencontrarme con algunas de ellas para que fuesen las y los colaboradores de este proceso. Vale señalar que, para el 2021 y 2022, período principal de esta investigación, estas juventudes rurales, como también les reconozco, tenían entre 14 y 18 años de edad y se encontraban cursando los últimos años del bachillerato o eran recién egresados del mismo, claro está, en un contexto *veredal* campesino.

	Juventudes participantes	Estudiantes	Egresados(as)
Mujeres	7	6	1
Hombres	17	14	3
Total	24	20	4

Tabla 1. Juventudes rurales que participaron en la investigación. Fuente: Elaboración propia

De estas juventudes, también es clave decir que en su mayoría viven con sus familias, conformadas principalmente por sus madres, padres, hermanas o hermanos y en algunos casos, por sus abuelas y abuelos. Al pertenecer a estas familias que aún se caracterizan por mantener sus tradiciones campesinas, dichas juventudes suelen apoyar diariamente los quehaceres propios del campo, en especial, todo lo relacionado con la tenencia de animales y el cultivo de alimentos, dentro de sus pequeñas parcelas, terrenos o minifundios.

De igual manera, muchos de estos *muchachos* y *muchachas* ya han emprendido su vida laboral, esto porque se ha vuelto común que desde que se está en los últimos años de colegio, las juventudes deciden dedicar los fines de semana al trabajo en distintos negocios

o establecimientos comerciales en el casco urbano, particularmente, en restaurantes, panaderías, cafeterías, supermercados, hoteles y en especial, en los centros recreacionales cercanos al pueblo que cuentan con piscinas⁸⁶, como ocurre con Termas Santa Mónica, el lugar que más alberga laboralmente a esta población.

Estos *chivatos* y *chivatas*, como los nombrarían *nuestros mayores*, no están organizados política ni comunitariamente, excepto algunos que ocupan cargos como dignatarios en las Junta de Acción Comunal de su respectiva *vereda*. De igual manera, es crucial mencionar que buena parte de las juventudes que colaboraron con este proceso, sobre todo, en los diálogos colectivos, hacían parte de un grupo de estudiantes que estaban realizando su servicio social⁸⁷ bajo la coordinación de la Junta Acción Comunal de la *vereda* Maza.



Imagen 41. Grupo de servicio social 2022 adscrito a la J.A.C Maza. Fuente: Jaiver Vianey Amortegui

⁸⁶ Albercas en México.

⁸⁷ El servicio social estudiantil es una labor que de manera obligatoria deben desempeñar los y las estudiantes de educación media (grados 10º y 11º) en Colombia para poder obtener el título de bachiller. Como mínimo cada estudiante debe cumplir con un total de 80 horas de servicio.

Por otra parte, debo decir que si bien las juventudes fueron las y los colaboradores centrales de esta investigación educativa, algunos de los integrantes de sus familias así como *uno que otro* líder comunitario también participaron, compartieron sus sentipensares, estuvieron al pendiente del proceso y por ende, se convirtieron en otros de los colaboradores clave.

3.5 “¡Háganos famosos profe!” El lugar ético-político de esta investigación

La investigación y la educación estrechan un fuerte vínculo con lo político y lo ético (Freire, 2010), de ahí que sean cruciales en cualquier proceso que se realice al respecto. En este sentido, dar lugar tanto a lo ético como a lo político, desde una comprensión articulada o correlacionada en esta investigación educativa, significó poner en el centro la palabra, las reflexiones y los sentires de las y los colaboradores, así como un diálogo sensato, con ellas y ellos, desde el momento inicial de este andar.

En concordancia con lo anterior, este proceso buscó contribuir al repensar de una educación rural desde el contexto, desde esos lugares a dónde han llegado modelos educativos para imponerse sin valorar la participación de las comunidades en la construcción de su propia educación. En otras palabras, esta investigación fue en buena parte, una experiencia justa y responsable con la escucha a una población que nunca antes había sido interrogada por el sentido y las formas en las que han vivido la educación, ni mucho menos, por lo que ella puede aportar a su bienestar.

“¡Háganos famosos profe!” refleja un poco ese querer salir de la exclusión a la que hemos sido sometidos, tanto así que fue una expresión concreta y contundente que empleó Don Arcenio Cifuentes, integrante de una de las familias que más confió y colaboró en este proyecto, al conversar acerca de las razones de este quehacer investigativo, exponerle el consentimiento informado y hacerle saber que su nombre podía ser confidencial, si así lo prefería, o que podíamos cambiarlo por un pseudónimo⁸⁸.

⁸⁸ Es valioso aclarar que todas y todos los colaboradores de esta investigación manifestaron desde un comienzo estar de acuerdo con el proceso y dentro de éste, en especial en la etapa de escritura, citar o

Cuidar el lugar ético-político sin duda implicó construirlo, vivirlo y mantenerlo desde la confianza con las y los colaboradores mediante una comunicación directa y lo más clara posible, desde el querer hacerles partícipes de un proceso humilde que va más allá de un marco académico, un proceso que reivindica sus reflexiones, sus sentires, sus maneras de comprender la educación desde *la tierrita* y que encuentra en ellas, a la vez, la oportunidad de fortalecernos como seres críticos de nuestras propias realidades para, a partir de ello, llegar en un mediano plazo, a ser promotores de otros procesos o iniciativas que a la fecha han sido inexistentes en nuestra comunidad.

3.6 ¿Por qué un quehacer etnográfico?



Imagen 42. Juventudes sentipensando la educación que quieren, 8 de julio de 2022. Fuente: Archivo personal

Ante el compromiso de “plantear lo metodológico de acuerdo con el sujeto y el problema” (Salcido y Sandoval, 2016, p. 16) esta investigación se basó en un estudio cualitativo a partir de un enfoque etnográfico. La elección de este enfoque, que no es otro que “una concepción

mentar sus nombres y apellidos tal cual, sin ningún inconveniente. De igual manera, esto quedó ratificado en los respectivos consentimientos informados.

y práctica de conocimiento que busca comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus miembros (entendidos como “actores”, “agentes” o “sujetos sociales”)” (Guber, 2001, p. 2), se generó al querer otorgar la voz a quienes se les ha negado, en particular, a una comunidad representada por juventudes rurales, principalmente, que nunca antes habían expresado sus sentipensares en torno a la educación rural de su territorio.

Acoger la etnografía implicó entonces, reconocerla como un quehacer que impone su propio ritmo (Restrepo, 2018), *para no ir a las carreras*, y por ende, llevarla a cabo poco a poco, conforme a las interacciones que se fueron dando con las y los colaboradores en *la tierrita*, ya que a partir de su escucha, su comprensión y el anhelo de conocer lo desconocido, como lo nombra Elsie Rockwell (2009), fue que este proceso metodológico tomó sentido, fue encontrando sus maneras de proceder y a la vez, fue configurándose sin la presión de criterios rígidos o predeterminados (Dietz, 2017).

(...) en etnografía no es posible distinguir nítida ni literalmente entre fases sucesivas de (1) preparación, de (2) trabajo de campo y de (3) análisis de datos, ya que cada fase de cada construcción empírica de datos “en campo” requiere de una nueva fase de pre-análisis posterior, que a su vez prepara una nueva fase de campo (Dietz, 2017, p. 238).

De acuerdo a este ir y volver frecuente entre los distintos momentos que conlleva el quehacer etnográfico, tal cual lo plantea Dietz, también se eligieron las técnicas o herramientas que se emplearon durante este estudio, sobre todo, para los momentos destinados al trabajo de campo. De estos instrumentos, como también se les conoce, vale decir que fueron variados (Monje, 2011); se construyeron teniendo en cuenta el contexto y procurando lograr una articulación entre ellos.

Ahora bien, al reconocer el carácter inductivo (Monje, 2011; Ortiz, 2015; Dietz, 2017) que enmarca los estudios etnográficos, quiero compartir que las etapas de análisis y comprensión de la información permitieron el surgimiento de categorías que se convirtieron en el sustento principal de los hallazgos de esta investigación, los cuales se presentan y detallan en las líneas posteriores a este apartado.

Cabe mencionar que el proceso de escritura, otro de los elementos fundamentales al hacer etnografía, fue todo un proceso creativo (Quirós, 2014), que se vio representado desde la toma de notas, la construcción del diario de campo, entendido como “una *copia reflexiva* del registro del cuaderno de notas” (Díaz de Rada, 2011, p. 50); la organización e interpretación de la información hasta la exposición misma de este texto, que si bien exigió un tiempo considerable de elaboración, fue un ejercicio de escritura que se hiló sin perder la capacidad crítica, reflexiva, narrativa y de asombro.

Este quehacer etnográfico, en síntesis, buscó tener *comprensiones situadas* (Restrepo, 2018)⁸⁹ a partir de la escucha, las observaciones y en sí, del proceso mismo de “*documentar lo no-documentado*” (Rockwell, 2009), ya que fue ello, lo que permitió identificar otras perspectivas, otras miradas reflexivas y tras ellas, nuevas pistas o *nuevos caminos* como los plantea Mariza Peirano (2021) para desenmarañar y entender lo que sucede con las educación rural en *la tierrita* así como lo que desde allí podemos hacer respecto a ella en un futuro no muy lejano.

3.7 El lugar de la escucha

En toda labor etnográfica la activación de los sentidos juega un papel trascendental, de ella depende, en buena parte, lo que se hace, se ajusta, se registra, se escribe, se reflexiona y se documenta. Una etnografía en sí, no deja pasar desapercibido el gusto, el olfato, el tacto, ni mucho menos, la escucha y la observación (Restrepo, 2018), porque, en otras palabras, todos contribuyen en la identificación de elementos que aportan de manera amplia a la comprensión de lo que investigamos.

Aprender a apreciar estos sentidos, así como llevarlos a la práctica, no es algo sencillo. Conlleva asumir un proceso que no siempre imaginamos o dimensionamos y que, inclusive, puede llegar a angustiarnos por no saber cómo realizarlo. Curiosamente, ese mismo proceso

⁸⁹ “son comprensiones situadas porque dan cuenta de formas de habitar e imaginar, de hacer y de significar el mundo para ciertas personas con las cuales se ha adelantado el estudio” (Restrepo, 2018, p. 25).

nos hace entender que no existen formas o modos concretos para activar los sentidos y que, por tanto, son las experiencias de campo las que nos hacen tomar confianza en ellos, encontrar las maneras más adecuadas para llevarlos a la acción, *agarrarles cancha* y darnos cuenta que nunca dejan de enseñarnos.

Dicho esto, reconozco que en este quehacer etnográfico tratamos de mantener activos todos los sentidos, sin embargo, la escucha tomó un lugar central en la investigación, dadas las particularidades del contexto de estudio, en especial, al no querer invadir o condicionar a las y los colaboradores con presupuestos acerca de la educación rural sino todo lo contrario, reconocer, mediante sus distintos puntos de vista y sus sentires, lo que ellas y ellos tenían para expresar al respecto.

Escuchar no fue fácil, tal vez por la inexperiencia y por asemejar, en varios momentos, el escuchar con el oír, cuando no lo son (Lenkersdorf, 2008) porque como lo menciona Mariflor Aguilar (2004) “oímos casi involuntariamente” y escuchamos “con cierta atención” (p. 21). En este sentido, el aprender a escuchar, reconocida a la vez como una tarea crucial de la etnografía (Rockwell, 2009; Díaz de Rada, 2011; Guber, 2011; Restrepo, 2018), se convirtió en una oportunidad, en un proceso permanente y retador a mantener, más al querer realizar una escucha profunda y activa.

La escucha *activa* permite comprender el mundo desde la perspectiva del emisor, sus gustos, sus inquietudes, sus motivaciones. En ella se pone en ejercicio la razón histórica del receptor, quien logra captar el mundo vital del emisor, su contexto, su cosmovisión, el dinamismo de su historia de vida, de su cultura, sus emociones y sentimientos (...) Este tipo de escucha requiere tiempo, dedicación, encuentros dialógicos permanentes y esto no implica tender a lograr una uniformidad de pensamientos ni de paradigmas (Gueijman, 2018, pp. 222-223).

A partir de estas precisiones, de lo que significa la escucha activa, fue como los sentipensares, las reflexiones, las ideas y los sueños de las juventudes, así como de los demás colaboradores, tomaron relevancia. De igual manera, es importante resaltar que el lugar de la escucha cobró mucho más sentido desde el inicio del trabajo de campo, ya que ésta, al ser uno de los epicentros de este proyecto, generó cierta extrañeza y a la vez, curiosidad, en las

familias de las juventudes⁹⁰, debido a que no es común que se nos escuche en *la tierrita* y porque hasta ese entonces, no habían participado de un proceso en el que se reconocieran sus sentimientos y percepciones⁹¹.



Imagen 43. La escucha entre las juventudes rurales, 23 de julio de 2022. Fuente: Archivo personal

La escucha no fue solo un querer, fue un compromiso, una acción política (Han, 2017), un intento por hacer de ella “el arte de construir las diferencias” (Aguilar, 2004, p. 24) y a partir de ellas visibilizar la diversidad de sentipensares que habitan en seres poco escuchados y excluidos al momento de reflexionar acerca de la educación rural de nuestro terruño. Escuchar, en resumen, fue todo un proceso de aprendizaje que no solo aportó en todo el andar de esta investigación, sino que vislumbró otros rumbos u horizontes hacia dónde caminar.

⁹⁰ “Aquí nunca nos han preguntado lo que pensamos, lo que sentimos ni menos lo que necesitamos o queremos” “Se nos hace raro que, en vez de que nos digan qué hacer, sumercé venga a charlar y ver qué podemos hacer” “Profe, me parece muy bien lo que está haciendo porque es diferente, en todos los años viviendo aquí no había visto un proyecto así” (Fragmentos de varias expresiones registradas a partir de las primeras conversas con las familias de las juventudes).

⁹¹ Al respecto, es clave decir que las investigaciones académicas que se realizan en el municipio, en su mayoría, no se conocen. Esto debido a la poca socialización previa de los proyectos y la posterior devolución de los mismos a las comunidades.

3.8 El trabajo de campo, un ir juntándonos para escuchar, sentipensar y caminar

De acuerdo con Velasco y Díaz de Rada (1997) el trabajo de campo “constituye la fase primordial de la investigación etnográfica” (p. 18), esto no solo porque es allí donde recabaremos y registraremos toda la información relacionada con las preguntas y objetivos de nuestro estudio, sino porque son momentos que nos enfrentan a la práctica, a llevar a cabo lo que hemos diseñado pero también a cuestionarlo. Esto último, debido a que es, en este momento, donde muchas veces nos percatamos de la necesidad de reorientar algunas estrategias y en consecuencia, aprender del mismo proceso conforme se da.

Aprender de esta fase, en sí, es permitir que *el campo nos hable* y que estemos dispuestos a escucharlo en todo momento, es decir, que reconozcamos los tiempos y las dinámicas tanto del contexto como de las y los colaboradores, que estemos atentos a lo que va surgiendo cada día y por tanto, que también le demos lugar a lo que como investigadoras e investigadores educativos sentimos, identificamos o reflexionamos de forma constante, ya que ello, que desde luego implica tenernos paciencia y a la vez, tener activa nuestra creatividad; nos garantiza estar abiertos al cambio y por lo tanto, tener la capacidad de modificar, ajustar o transformar lo que a bien consideremos para que la etapa de campo se viva de la mejor manera posible.

Teniendo en cuenta lo anterior, el trabajo de campo de esta investigación se centró en realizar un proceso coherente con *la tierrita*, en especial, con las y los colaboradores. Para ello, esta fase se dividió en dos momentos; el primero, consistió en volver a *las veredas* para reactivar los sentidos mediante el andar por las montañas, entablar diálogos informales con quienes me iba topando durante esos recorridos para reconectar con la cotidianidad rural y en especial, para reencontrarme con las y los colaboradores mediante visitas a sus casas con el propósito de compartir y conversar.

El segundo momento, que se configuró en gran medida con base en lo logrado e identificado en el primero, dio lugar a encuentros colectivos donde se reflexionó con las

juventudes rurales acerca de *la tierrita* y su relación con la educación rural. En esencia, el trabajo de campo fue un proceso de reencuentros y *juntanzas* acompañadas por el diálogo, los sentipensares, la escucha y las caminatas que nos solo nos permitieron ir hasta las cumbres más altas de nuestra tierrita sino que contribuyeron a entretejernos un poco más como comunidad.

3.8.1 El reencuentro como punto inicial de campo



Imagen 44. Entre orquídeas, maizales, agüita, atajos y más, así empezó el reencuentro. Fuente: Archivo personal

Volver a *la tierrita* para emprender el trabajo de campo fue una experiencia enmarcada en el reencuentro con la montaña y con la gente. Para toparnos de nuevo, fue indispensable coordinar de manera previa, a través de llamadas telefónicas⁹², el lugar, la fecha y la hora, según la disponibilidad de tiempo de las juventudes y/o sus familias; en casi todos los casos, dichos reencuentros se dieron en las viviendas de las y los colaboradores.

Para llevar a cabo cada una de las visitas a las viviendas, me desplazé generalmente en transporte público, así como en vehículos de conocidos, que se ofrecían a acercarme hasta cierto punto, y en gran medida, a pie. Estos desplazamientos cotidianos me permitieron

⁹² Vale decir que desde los primeros meses que estuve en México mantuve comunicación con varias de las juventudes y algunos de sus familiares, a través de WhatsApp, Messenger y llamadas telefónicas, lo que permitió mantenerlos al tanto de los propósitos de la investigación y de las temporadas que estaría en campo junto a ellos. La mayoría manifestó su disposición, alegría e interés por participar en el proyecto, al mismo tiempo, sentir su acogida, respaldo y cariño fue una gran motivación al estar lejos de *la tierrita*.

refrescar muchas de las andanzas construidas por estos *rumbos* y reconectarme de nuevo con el sector oriental de *la tierrita*, en especial, con los caminos y *atajos*, el paso del Río Blanco, la observación del paisaje, los cultivos, las *maticas del monte*, como las orquídeas que sobresalen por sus particulares formas y colores; la escucha de los cantos de las aves, los sonidos del agüita de los chorros y quebradas, así como de la música que se suele sintonizar a través de las emisoras locales en varias de las casas por las que pasaba.

De estos nuevos andares y reconexiones con el territorio, justo en un período en el que los contagios ocasionados por el Covid-19 estaban disminuyendo y por tanto, la presencialidad era posible, captaron mi atención varios aspectos, los cuales registré y se convirtieron en varias de las primeras notas de la labor de campo. Uno de estos aspectos, fue el incremento de la siembra de maíz en varias *finquitas*, ya que hace mucho no se veían tantos *maizales* y era evidente que su cultivo estaba quedando muy relegado.

Entre otros asuntos a destacar, identifiqué la transformación en el paisaje, esto a causa de: la construcción de viviendas nuevas con diseños arquitectónicos atípicos en el contexto campesino chiguano, como lo son viviendas amplias, de varios niveles o pisos e inclusive, en algunos casos, con piscina; el tránsito de vehículos, principalmente automóviles y camionetas *de alta gama*, nunca antes vistos por estas vías terciarias despavimentadas⁹³; y la instalación de redes de internet.

Así como hallé estas novedades a simple vista, el caminar de nuevo por el territorio también me permitió reconocer otros aspectos a través de varias conversaciones informales que entablé con quienes me iba topando, en especial, con la población adulta. Fruto de estos pequeños intercambios mediante la palabra, logré escuchar de viva voz de la comunidad sus preocupaciones por los costos elevados de los cilindros de gas, que es uno de los insumos principales para la preparación de sus alimentos, al igual que de los agroinsumos empleados para los cultivos.

⁹³ Caminos de terracería en México.

De la misma manera, fue relevante escucharles cómo sienten que el campo se está quedando sin jóvenes, puesto que, según ellos, “*ya no quieren agricultural*” porque es “*un trabajo pesado*” y no les asegura una rentabilidad o un buen ingreso económico. Por otra parte, fue una constante que se refirieran a la llegada de familias ajenas a la región y la adquisición, por parte de éstas, de predios para radicarse de manera permanente o temporal en *la tierrita*.



Imagen 45. Rubén, Pedro y Gustavo, campesinos de la vereda Maza, 9 de diciembre de 2021. Fuente: Archivo personal

En cuanto a los reencuentros con varias de las juventudes y sus familias, en sus propias casas o terrenos, fue una gran oportunidad para dialogar no solo del territorio y de la educación rural, sino de nuestras andanzas y aconteceres ocurridos durante el *tiempo sin vernos*, entre ello, el contexto de pandemia, los proyectos y hasta la vida en México, ya que a las y los colaboradores le generaba mucha curiosidad saber qué tan parecido o diferente es de Colombia.

En estos compartires, sentí la confianza, espontaneidad y autenticidad de las familias campesinas, en muchos casos me uní a las labores que estaban realizando y en medio de

dichos quehaceres, fue cómo se generó el diálogo, la escucha y se tejieron cientos de reflexiones, nada ajenas a la propia vida rural, sus realidades, sentires, puntos de vista, anhelos e incluso, sus distintas formas de expresión, entre ellas, los nervios, los silencios o la timidez, que acompañaron algunas de las conversas con las juventudes.



Imagen 46. Javier, construyendo la decoración navideña en su casa, 14 de diciembre de 2021. Fuente: Archivo personal

Ahora bien, el estar de nuevo en las veredas, *por aquel entonces*, me permitió evidenciar la transición de dignatarios de las Juntas de Acción Comunal, debido a la reactivación de elecciones de dichas organizaciones comunitarias a nivel nacional luego de los meses críticos de la pandemia por Coronavirus. Este hecho fue importante para el proceso investigativo, ya que logré establecer conversaciones tanto con uno que otro dignatario saliente como con algunos de los nuevos, y, a través de estos últimos, definir una vinculación específica con el proyecto.

Todos estos reencuentros, vistos como un buen punto de inicio o de arranque para el trabajo de campo, permitieron retomar el acercamiento con las comunidades y el contexto,

así como llevar a cabo varias observaciones y conversaciones fluidas con las y los colaboradores. Este primer momento, al mismo tiempo, me ayudó a encontrar elementos clave y oportunidades para proyectar lo que vendría después, en el segundo momento de estancia en campo.

Entre lo identificado resalto la posibilidad de generar espacios de diálogo y escucha colectiva mediante la realización de talleres con las juventudes, el desafío de construir un juego para dinamizar los encuentros, ya que esta actividad sigue estando muy presente en la cotidianidad rural, sobre todo en el ámbito deportivo; y tener una articulación con las Juntas de Acción Comunal para fortalecer el proceso de investigación.

3.8.2 Los encuentros colectivos con las juventudes rurales



***Imagen 47.** Uno de los encuentros en la vereda Maza, 2 de julio de 2022. Fuente: Mónica Amortegui*

Otro de los momentos cruciales en campo estuvo centrado en la realización de encuentros con las juventudes rurales con el propósito de discutir, reflexionar y sentipensar de manera grupal, su ser juvenil, sus vínculos con *la tierrita* y desde luego, sus experiencias con la educación rural que nos ayudaron a reconocer lo que opinan de ella, lo que consideran debería transformarse y, por ende, lo que quisieran de la educación según sus propias expectativas de vida y sus sueños.

Estos espacios de encuentro se desarrollaron mediante talleres, llevados a cabo en su gran mayoría los fines de semana, y en los que participaron jóvenes de las *veredas* de Maza, La Llanada, La Cabaña, Chatasugá y La Caja. La convocatoria fue difundida a través de las Juntas de Acción Comunal de Maza y La Caja y mediante comunicaciones directas con las juventudes por mensajes de WhatsApp y Messenger.



Imagen 48. Algunos de los cartelitos de invitación a los talleres. Fuente: Elaboración propia y J.A.C Maza

En resumen, en estas interacciones las juventudes tuvieron la posibilidad de manifestar distintos sentimientos y posturas frente a lo que viven en medio de la ruralidad campesina, las dificultades que muchas veces enfrentan junto a sus familias al cultivar y cosechar productos que poco beneficio les genera, los sinsabores que les han dejado sus procesos educativos formales y las oportunidades que encuentran en *la tierrita* para no desarraigarse de ella.

3.9 El *morralito* de herramientas utilizadas en campo

Para esta etnografía fue indispensable construir un *morralito* de herramientas diversas, llevarlo a cuestras y echarle mano en cada uno de los momentos del trabajo de campo. En este sentido, los instrumentos que lo conformaron o hicieron parte de éste fueron: la observación participativa, las entrevistas y los talleres, claro está, sin olvidar la libreta de anotaciones y el diario de campo. A continuación, se exponen algunos detalles de los tres primeros.

3.9.1 La observación participante



De acuerdo con Díaz de Rada (2011) observar es algo más que mirar por los ojos, saber estar en el contexto y de acuerdo a ello, aprender a percatarnos de lo que es crucial para la comprensión de los objetivos que nos trazamos al iniciar nuestros quehaceres investigativos y la incidencia que queremos lograr a través de ellos.

Ahora bien, hacer observación participante, en específico, conlleva sobrepasar las barreras de ser meros espectadores, que registran todo lo que ven, y en cambio, tener la capacidad “para realizar descubrimientos, para examinar críticamente los conceptos teóricos y anclarlos en realidades concretas, poniendo en comunicación distintas reflexividades” (Guber, 2011, p. 57).

*Imagen 49. Mañana de ordeño, 12 de diciembre de 2021.
Fuente: Archivo personal*

Con base en todo ello, el registro de observaciones que realicé tuvo como marco una guía general en la que procuré anotar los momentos, situaciones o hechos más significativos (Rockwell, 2009) que identificaba en el transcurrir cotidiano de las juventudes y sus familias, sus acciones o prácticas, sus relaciones, sus decires, actitudes y demás expresiones. De igual forma, acudir a una técnica como la observación participante me permitió registrar sucesos relevantes identificados durante los encuentros colectivos así como en algunos espacios comunitarios a los que acompañé como lo fueron un recorrido de visitas a adultos mayores enfermos y dos talleres relacionados con la orientación vocacional y el propósito de vida de las juventudes⁹⁴.



Imagen 50. Talleres de Orientación vocacional y propósito de vida, 2022. Fuente: Archivo personal

3.9.2 Las entrevistas semiestructuradas

A la par de la observación participante, otra de las técnicas empleadas durante el trabajo de campo fue la entrevista, la cual se comprendió como “una relación social a través de la cual se obtienen enunciados y verbalizaciones en una instancia de observación directa y de participación” (Guber, 2011, p. 70). Elegir esta posibilidad de diálogo e intercambio, con las y los colaboradores, se sustentó en el interés de fortalecer la escucha de los mismos, tal como se expuso líneas atrás.

⁹⁴ Estos talleres fueron liderados por la psicóloga María Camila Gutiérrez Sánchez en alianza con la Junta de Acción Comunal Maza.

Al mismo tiempo, se reconoció que una entrevista no es un ejercicio improvisado y que como tal conlleva preparación y cuidado (Restrepo, 2018). Teniendo en cuenta estos argumentos, decidí acudir, de manera específica, a la entrevista semiestructurada para, a partir de ella, tener una estructura o guía base que me permitiera orientar las conversaciones, claro está, sin dejar de lado, las adaptaciones que permiten este tipo de entrevista dentro del proceso de la misma.

Desde nuestra perspectiva, el valor más importante de las entrevistas semiestructuradas radica en su capacidad para capturar la riqueza y diversidad de las experiencias humanas, brindando una perspectiva subjetiva valiosa para la investigación cualitativa. Su flexibilidad y adaptabilidad las convierten en una herramienta esencial para obtener una comprensión profunda de los fenómenos sociales (Mendoza Ibarra y Myers-Gallardo, 2024, p. 57).

En este sentido, durante la fase de campo me acompañó un guion compuesto por algunos temas y preguntas clave para la investigación que fueron ajustándose a medida que esta etapa y los diálogos avanzaban. De igual forma, es pertinente resaltar que cada una de las entrevistas, se realizaron en escenarios como: la cocina, el comedor, la sala o el patio de las viviendas de los colaboradores y también en medio de los potreros, los surcos, durante los momentos de riego o de cosecha e incluso, en la carretera o los caminos, mientras los recorriamos.



Imagen 51. La cocina, los caminos y el surco, algunos escenarios de las conversas, 2021-2022. Fuente: Archivo personal

Conversar en estos espacios contribuyó a que los diálogos fueran fluidos, sintiéramos un entorno de confianza y de paso, todos fuéramos partícipes de las actividades cotidianas sin tener que alterarlas. En esencia, cada una de las entrevistas que se desarrollaron permitieron recabar información muy valiosa que, desde luego, hace parte de los hallazgos centrales de esta investigación educativa.

3.9.3 Talleres de sentipensares críticos

Con el propósito de provocar el diálogo, la reflexión y la escucha con las juventudes, en un espacio colectivo, diseñé cuatro talleres que se centraron en reconocer los sentipensares que ellas tienen respecto a interrogantes como, por ejemplo: ¿Quiénes somos? ¿Qué nos significa *la tierrita*? ¿Qué educación tenemos? ¿Para qué queremos educarnos? ¿Qué sueños queremos co-construir para nuestro territorio? y ¿Cómo desde la educación podemos abonar a ellos?



Imagen 52. Taller *¿Qué nos significa el territorio?* 2 de julio de 2022. Fuente: Jaiver Vianey Amortegui

Cada uno de estos talleres que, vale decir, consideré como un mecanismo o “dispositivo para hacer ver, hacer hablar, hacer recuperar, para hacer recrear, para hacer análisis -o sea hacer visible e invisible elementos, relaciones y saberes-, para hacer deconstrucciones y construcciones” (Ghiso, 1999, p. 142) permitieron la expresión de sentipensares críticos y reflexivos que a su vez, evidenciaron una diversidad de posturas y argumentos que si bien nutrieron al debate propuesto con esta investigación, también

aperturaron otras discusiones para seguir ahondando en el repensar de las realidades que tienen que ver con nuestro ser y estar con relación a *la tierrita*.

Inicialmente, estos talleres se proyectaron realizar en dos veredas: Maza y La Caja, esto en articulación con las respectivas Juntas de Acción Comunal, sin embargo, por aspectos logísticos en la vereda de La Caja solo se logró desarrollar un taller, que trató de abarcar una buena parte de los interrogantes planteados; mientras que en Maza, sí se llevaron a cabo cada uno de los cuatro encuentros propuestos en los que participaron jóvenes de las veredas La Llanada, La Cabaña, Chatasugá y desde luego, Maza.

3.9.3.1 La ruleta reflexiva

Para detonar una participación más dinámica y fluida durante los talleres, construí un juego que denominé “Ruleta reflexiva”⁹⁵, la cual consistió en una rueda, elaborada de forma artesanal, cuyo frente tenía una subdivisión de colores que al ser girada se detenía en uno de ellos y, de manera inmediata, nos remitía a una tarjeta correspondiente dónde encontrábamos una determinada pregunta que procedíamos a leer para generar el diálogo o la discusión respectivas con las juventudes.

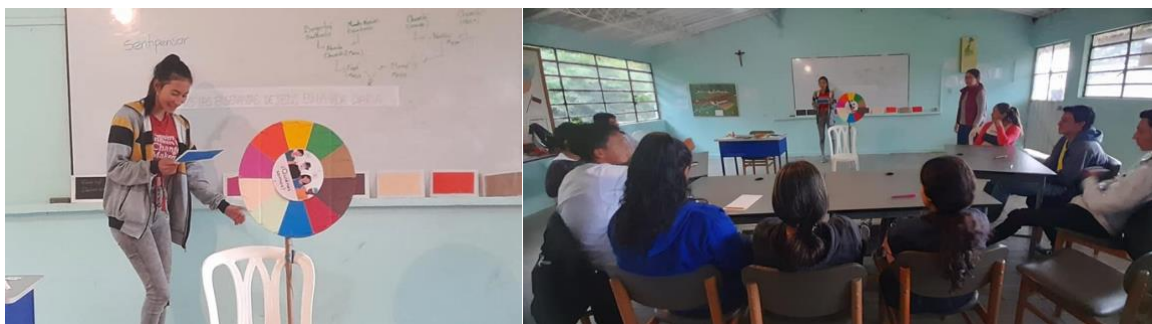


Imagen 53. Juego de la ruleta, 25 de junio de 2022. Fuente: Jaiver Vianey Amortegui

Dichas tarjetas, en algunos casos, estaban acompañadas por indicaciones adicionales que invitaban a acudir a formas creativas para organizar o representar las respuestas y a partir

⁹⁵ Esta ruleta la construí en el marco de un curso que tomé con la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) denominado: “Jóvenes Rurales: realidades, expectativas y opciones de futuro” realizado en línea del 17 de marzo al 13 de mayo de 2022. (Ver en: Anexos)

de ellas, propiciar el compartir colectivo; algunas de esas formas o estrategias fueron: la escritura de palabras clave, la composición de rimas y el dibujo. Esta ruleta en definitiva se convirtió en un elemento de gran apoyo para el desarrollo de tres de los cuatro talleres realizados.

3.9.3.2 De la *vereda* al páramo y del páramo a la *vereda*, la decisión de caminar *la tierrita*



Imagen 54. Caminando por el páramo, 23 de julio de 2022. Fuente: Archivo personal

Desde el inicio de los talleres se planteó con cada uno de los grupos la posibilidad de caminar *la tierrita* para llevar a cabo uno de los encuentros y hacer de este proceso una experiencia que se complementara con lo vivencial, ya que no podíamos estar sentipensando la educación con relación al territorio desde un espacio en concreto y con cierta similitud a un salón de clase.

Esta propuesta como tal fue acogida de muy buena manera por parte de las juventudes y poco a poco, junto a ellas, fuimos organizándonos hasta lograrla, como sucedió, de forma

particular, con el grupo de la *vereda* de Maza, con quienes, luego de contemplar varias opciones de lugares, decidimos ir al páramo de Chingaza, más exactamente a La Laja, una Reserva de la Sociedad Civil, que muchos deseaban conocer desde hace mucho.

Caminar durante horas la parte alta de la *vereda* de Maza, más conocida como sector Fonté, tanto de ida y vuelta a la reserva, nos permitió reconocer un poco más *la tierrita*, trayectos desconocidos para la gran mayoría, pese a vivir relativamente cerca. También nos ayudó a comprender las relaciones entre la alta montaña y la región, la transición entre las zonas de frontera agropecuaria con los bosques altoandinos y el páramo, así como la identificación de especies de plantas nativas y el inicio de los cauces de nuestras quebradas.

Recorrer paso a paso muchos de los caminos que conectan nuestras montañas desde tiempos ancestrales, nos brindó la posibilidad de activar todos los sentidos, refrescarnos con el agua pura, maravillarnos con el paisaje, escuchar los sonidos propios de la naturaleza así como los saberes e historias que íbamos intercambiando, oler el aroma de la diversidad de flores, sentir el frío, la niebla y las texturas de todo lo que nos íbamos encontrando, en especial de los frailejones, que para muchos era la primera vez que los veían y les generaba curiosidad.

Andar de la *vereda* al páramo y del páramo a la *vereda* sin duda, nos emocionó, nos conectó con una buena parte de lo que somos pero no siempre reconocemos y a la vez, nos hizo cuestionarnos respecto a todo lo que desconocemos de Choachí y la región, a las problemáticas que vivimos, las afectaciones que generamos a nuestra *la tierrita*, las tareas que desde ámbitos como la educación tenemos frente a estas situaciones y sobre todo, al papel que tenemos en la mejora de todo ello, en lo que queremos y podemos hacer de manera individual y colectiva.



Imagen 55. La majestuosidad del Páramo de Chingaza abrigando a las juventudes, 21 de julio de 2022. Fuente: Archivo personal

3.10 La sistematización y el análisis de los datos

Con base en la metodología y las técnicas empleadas en campo, el proceso de sistematización y análisis fue una etapa minuciosa mediante la que busqué no solo organizar cada uno de los datos que emergieron en campo y realizar su respectiva interpretación, sino cuidar, de manera especial, los relatos y reflexiones compartidas por las y los colaboradores tal como se expresaron, ello con el propósito de visualizarlos de la forma más genuina posible.

Teniendo en cuenta esto, dicho proceso tuvo como base la recolecta de notas de campo, a partir de lo observado, escuchado y lo que, por supuesto, consideré importante registrar. De manera posterior, cada una de estas notas se convirtieron en la fuente principal de la construcción del diario de campo (Díaz de Rada, 2011), herramienta que, vale señalar, se fue construyendo poco a poco y teniendo un esquema que incluía fecha, *vereda* o sector, actividad realizada o en la que se participó, tema clave o categoría emergente, descripción e interpretación.

Adicional a esto, transcribí cada una de las entrevistas semiestructuradas aplicadas tanto a las juventudes como a sus familiares y elaboré memorias de cada uno de los talleres de sentipensares críticos realizados. En esta últimas incluí transcripciones de fragmentos

claves y la respectiva clasificación de los materiales gráficos como lo fueron los dibujos creados de manera individual y colectiva por parte de las juventudes.

Una vez sistematizada toda la información, procedí a analizarla mediante la construcción de una matriz⁹⁶ en la que teniendo como referente el reconocimiento de las percepciones, expectativas y los sueños colectivos, objetivos propuestos en esta investigación, emergieron temas que dieron lugar al presente trabajo etnográfico, sobre todo, expuesto en el cuarto capítulo, destinado a los hallazgos.

3.11 Lo que fue, lo que no y lo que surgió. Esta fue la cosecha metodológica

A partir de todo este recuento, en el que expongo en detalle lo que fue el andar metodológico que dio sustento a esta investigación educativa, es valioso resaltar que pese a sentir miedo, en varios momentos y sobre todo, por el hecho de pertenecer al lugar dónde se centró este estudio, aprendí a descolocarme o “des-familiarizarme” de lo que daba muchas veces por hecho y por ende, a reencontrarme con la capacidad de asombro (Restrepo, 2016) para desde allí, comprender lo que existe o pasa más allá de lo que consideraría como evidente.

Ahora bien, priorizar el cuidado de la escucha y hacer de esta acción el eje transversal de la etnografía contribuyó a reconocer a profundidad los sentipensares que tienen las juventudes respecto a la educación y a todos los ámbitos que se conectan con ella, en especial, a nuestras realidades territoriales. El escuchar, también hizo posible que este proceso se fuera adaptando al contexto, a lo que surgió en el camino y a reconocer que los espacios de escucha, tanto para las juventudes como para sus familias y las comunidades campesinas, son indispensables porque, ante su inexistencia, en muchos casos cuesta expresar los sentires, las opiniones y sobre todo, valorar que ello aporta no solo a las reflexiones sino a la construcción de acciones colectivas.

⁹⁶ Ver síntesis de dicha matriz en Anexos.

El “ir y venir circular entre “campo” y “escritorio”” (Dietz, 2017), por su parte, contribuyó a que el proceso de documentación se configurara de acuerdo a una narrativa sentipensante basada desde luego en las notas, el diario de campo, los análisis respectivos que conllevaron al surgimiento de nuevas categorías y que dan vida al último capítulo de esta tesis; las voces de la tierrita, entre ellas, las y los colaboradores; y la fotografía, que considero un tesoro invaluable para cualquier quehacer etnográfico.

De esta manera, la escritura en sí, no pudo apartarse del sentir crítico pero a la vez, amoroso, del compromiso por construir un texto etnográfico para todo tipo público, en especial, para las juventudes y el campesinado chiguano; y del hecho de entretejer un proceso de escritura entre relecturas, pausas o respiros, reescrituras en distintos lugares tanto académicos como fuera de ellos y sin prisa, pese a las presiones propias del ejercicio investigativo.

Dentro de esta síntesis, también comparto que hubo cosas que no fueron, no se dieron o quedaron faltando, entre ellas, el no lograr llevar a cabo todos los encuentros colectivos con las juventudes de la *vereda* La Caja, esto principalmente por temas de organización logística, de distancia y coincidencia de tiempos. Además, el hecho de no tener una fase de lectura o revisión conjunta con las juventudes y sus familias, conllevó a que esta etnografía se quedara un poco corta o en deuda frente a lo que implica un método colaborativo.

Pese a lo mencionado anteriormente, estos aspectos no se dejan de lado sino que se consideran como oportunidades a realizar, sobre el entendido de la continuidad de trabajo con las comunidades en tiempos posteriores a esta investigación. Al mismo tiempo, también vale la pena mencionar que a partir de toda la experiencia etnográfica, se vislumbraron o surgieron posibilidades metodológicas para seguir explorando e implementando a mediano o largo plazo.

Entre estas posibilidades, destaco la vinculación del juego como una técnica o herramienta etnográfica y la generación de diálogos intergeneracionales. Respecto al primero, considero que el diseñar juegos acordes con los objetivos de las investigaciones

puede propiciar la participación de las comunidades de una manera más espontánea, fortalecer la confianza con ellas y ampliar las reflexiones en torno a los temas en cuestión y de manera colectiva. Por su lado, la segunda posibilidad, que tiene que ver con propiciar diálogos intergeneracionales entre las juventudes y sus madres, padres, abuelas, abuelos y comunidad adulta, puede no solo contribuir al intercambio de saberes o haceres, sino a cuestionar, debatir y reconocer la diversidad de posturas así como senderos de acción para caminar juntos y lograr así un bienestar común.

A modo de cierre, tiendo a sentipensar que así como la propuesta inicial de esta investigación se modificó poco a poco, toda esta cosecha metodológica también logró transformarme, ya que como dice Rockwell (1994) es ello “lo esencial de la experiencia etnográfica” (p. 70) y puedo decir que cada paso, decisión, interpretación y ajuste, partió de una escucha sensata a la comunidad y a mi propio ser como pedagoga, como nunca antes lo había hecho.

Capítulo IV. Entre risas, silencios y sueños

Sentipensares expresamos,
y en ellos encontramos,
risas, silencios y sueños,
que poco a poquito escuchamos.

Que nos gusta andar por las montañas,
pa' sentir la paz de *la tierrita*,
y de paso, entrar a cualquier casita,
pa' que nos inviten una rica arepita.

También nos agradan los sonidos,
como el del agua de las quebradas y el río,
y el olor a montecito,
que provocan los árboles, flores y animalitos.

Pero no todo es bonito,
porque no *jaltan* las preocupaciones,
como los malos pagos a nuestras cosechas,
sin mayores justificaciones.

Tampoco nos gusta llenar cuaderno,
ni que nos presionen en el colegio,
todo *pa'* que en un examen,
dizque logremos un buen puesto.

Nos gusta vivir en el campo,
pero casi no hay oportunidades,
es por eso que *pa'* seguir estudiando y trabajando,
nos toca migrar *pa'* otros lares.

Soñamos con ayudar a nuestros familiares,
pa' mejorar sus condiciones,
porque el campo no está dando,
y no lo vemos como una de nuestras opciones.

De lo que no estamos tan seguros,
es de educarnos con relación a nuestro terruño,
sin embargo, revisemos lo que sigue,
porque puede que un sueño colectivo nos inspire...

4.1 Lo que perciben las *chivatas* y *chivatos*

Preguntarnos por nuestra *tierrita*, lo que nos gusta, lo que no, lo que sabemos o lo que desconocemos, y, a la vez, inquietarnos por las maneras como nos educamos en ella, nos conducen a reconocer significados, relaciones, reflexiones y sobre todo, percepciones frente a nuestras propias vidas en los territorios que habitamos. Llevar a cabo este ejercicio, en el marco de este proceso investigativo y de la mano de las comunidades campesinas, en especial, de las juventudes rurales que hacen parte de *la tierrita* y, al mismo tiempo, del sistema educativo formal colombiano, como estudiantes, permitió reconocer visiones clave para comprender un poco más lo que atraviesa a la educación rural.

A continuación, nos acercaremos en detalle a lo que dichas juventudes nos expresan al respecto:

4.1.1 ¿Un ser y sentir juvenil rural al que lo *arropa* lo campesino?

Al conversar con las juventudes, de las *veredas* del sector oriental de Choachí, acerca de cómo se definen o identifican, es común escucharles mencionar su cercanía con el campo, sobre todo con el hecho de vivir allí toda su vida. Otro aspecto crucial y al que suelen hacer alusión se refiere a la configuración o construcción de un ser campesino, asociado éste, principalmente, a su vestimenta, a sus expresiones o jerga particular, al disfrute del contexto natural que habitan, a la solidaridad que les caracteriza y a su herencia familiar campesina.

[...] Es vivir en el campo, pero más allá de eso es la familiaridad con las demás personas [...] Hay un pequeño cambio al vivir en el campo y vivir en el pueblo, porque uno acá vive más con ropa de trabajo, de todas maneras, el vocabulario también es distinto (risas), mi abuelo, por ejemplo, tiene una forma de expresarse, llega y dice: “¡Pues sí! ¡Óle!”. Hay veces que con mis compañeros nos ponemos a reír, a recochar y a hablar como algunas personas de la vereda, porque al final, es como bonito. En cambio, cuando uno se pone a hablar con alguien del pueblo, ya uno cambia un poquito la forma de ser, ya es como más formal [...] esa forma de expresarse uno es bonita, es como un cariño que uno tiene (Brayan, 8/12/21)

Vivir en el campo es algo que no todas las personas tienen el privilegio, ya que acá podemos respirar aire puro, podemos salir sin tener que pensar en que de pronto hay algún peligro, podemos disfrutar del campo, del sol, de la lluvia, de los animales y pues, ser campesino es lo mejor [...] Me identifico

como campesino porque pues acá es donde he vivido y entonces, pues uno siempre tiene que identificarse por medio de sus raíces o de dónde venimos (Javier, 13/12/21)

Si bien estos sentipensares sustentan que existe una gran afinidad con el ser campesino y que ésta posee un gran significado afectivo, a la vez, también se refleja que cuesta mantener dicha identidad fuera del territorio cotidiano o en otros contextos, como el pueblo, tal como lo menciona Brayan, donde en buena medida, puede tenerse temor al menosprecio, al rechazo o al ser catalogados con calificativos despectivos, ya que como lo siente Arcenio, padre de Brayan, esto no responde a otro asunto que no sea el “estrato” social.

Por otra parte, es llamativo encontrar que las juventudes no se refieran a la labranza de la tierra como una de las características del ser campesino y esto se hace más interesante al contrastar sus relatos con los de sus madres, padres, abuelas y abuelos, para quiénes su identidad está muy relacionada con este quehacer así como con la tenencia de animales, en seguida, algunos fragmentos de las conversas con algunas y algunos de ellos:

Yo me identifico como campesina porque vivo en el campo y hago las labores del campo, ayudo a cosechar, a coger moras, a sacar papa, a ordeñar y a las labores de la casa. (Sandra, madre, 12/12/21)

Me identifico como campesino y lo seguiré siendo, ese sello no me lo puedo quitar, porque me identifico con todo, con el diario de una persona aquí en el campo, que es muy diferente al diario de una persona en la ciudad, si sale a amarrar un ternero, si sale a ver una vaca, si sale a sembrar, a desyerbar una planta, si sale al sol, a tomar el aire; el diario vivir es lo que lo identifica a uno como campesino y las raíces, su familia, los abuelos, los bisabuelos, los papás, los fundadores de la vereda, entonces uno se siente orgulloso de eso y participe también. (Santiago, padre, 4/02/22)

Ser campesino es ser una persona que labra el campo, que ve a los animales, que anda en la zona rural. (Arcenio, padre, 12/12/21)

Lo anterior, denota un cambio en las concepciones que existen entre las generaciones acerca de lo que les significa ser campesinos. Mientras para los padres y las madres, que oscilan en edades entre los 30 a 50 años de edad, la agricultura y la ganadería indiscutiblemente hacen parte de su identidad, para las juventudes no. Eso también lo corroboran jóvenes como Brayan Santiago, quien afirma seguir siendo campesino “pero no de la misma manera o sin tener la misma visión y conocimientos de muchos hace varios años

atrás” (9/07/22) o Marlon, que se refiere a la identidad de las juventudes como un proceso de construcción: “En este momento somos algo pero en un futuro podemos ser alguien distinto, podemos ser profesionales, trabajadores, hay muchas cosas que uno puede llegar a ser” (25/06/22).

4.1.2 La tierrita y los vínculos contruidos con ella



Imagen 56. Yuliana señala un terreno que pertenece a su abuelo materno, quien quiere heredarlo a ella, 23 de julio de 2022. Fuente: Archivo personal

Reconocer las relaciones que existen entre las juventudes rurales y la tierrita también es esencial para llevar a cabo cualquier proceso educativo con ellas. Fruto de las conversaciones, los talleres, los andares por el territorio y los compartires, logramos hallar que los vínculos que las juventudes han construido con el contexto corresponden o se asocian, principalmente, con los lugares que les gusta frecuentar, con los saberes heredados de sus familias y por ende, con los haceres cotidianos que suelen realizar.

Entre los lugares que más los atrapan y conectan con sus propias vidas, encontramos, sin discusión alguna, los espacios naturales. Las parte altas de las montañas son espacios de gran fascinación tanto por la tranquilidad que dicen sentir y por lo que desde allí pueden contemplar como lo es la totalidad de la vereda, buena parte del territorio chiguano e incluso, otros de los municipios de la región. La alta montaña también suele maravillarles por el páramo, por la vegetación, las lagunas y hasta por los rastros de oso andino que allí se pueden encontrar, entre éstos los comederos frescos de *puyas* o *cardones* y los rasguños que suelen hacer en los árboles.

Otros lugares con los que se identifican y a los que van solos, con amigos o sus familias, son las cascadas, las quebradas y el río, caminar por sus riberas, bañarse en algún pozo, ir a pescar o simplemente a caminar hasta estas fuentes hídricas y de paso, observar la biodiversidad que pueden toparse, es algo que también disfrutan y hace parte de sus vidas al habitar la ruralidad. En seguida algunos de los sitios preferidos de las juventudes:

Maicol: El río, por todo el cauce desde La Llanada hasta el Puente Medina, muchas veces cuando estoy aburrido salgo a caminar por ahí.

Yuli: De aquí de Maza, me gusta la Peña de Fonté, con mis amigos vamos porque hay unos miradores muy bonitos y se siente una paz que no en cualquier lado se encuentra, para llegar allá, uno se va por un camino real sin ningún problema. De Choachí, el lugar que más me gusta es La Chorrera, es muy tranquila, tiene varios puntos bonitos y tiene muchos animales que normalmente uno por acá no ve o, sí los puede ver, pero no les ponemos atención.

Reinaldo: La quebrada Los Cueros que pasa por al pie de mi casa y me gusta más cuando llueve porque se escucha con más fuerza.

Mónica: Paramillo me parece bonito y más porque se pueden ver rastros de oso.

Julián: Yo en lo personal camino por todos los lados buscando lugares tranquilos, de calma, que tengan un significado importante para mí porque me gustan las fantasías y en los paisajes encuentro todo eso.

He subido hasta la punta de las montañas de la parte alta de mi casa y me gusta ver todo desde ahí, por ejemplo, cómo las nubes se mueven.

Edwin: La parte del río, no para nadar sino para pescar o para ver animales que a veces llegan, como los patos silvestres, a los que me gusta tomarles fotos con el celular.

Camila: El Rosario me parece chévere porque hay como cuatro quebradas y ahí uno mira que se unen y es bien bonito, he ido por Quebrada Colorada a pescar y también me parece chévere.

(Fragmento del diario de campo, 2/07/22)

Respecto a los saberes, que han heredado de sus familias y que, en la mayoría de los casos, reconocen no desempeñan todos los días o la mayor parte el tiempo, se destacan distintos haceres que corresponden a la preparación de alimentos y sobre todo, al trabajo agropecuario que se realiza en las *veredas*, entre éstos, las labores relacionadas con la siembra y el manejo de los cultivos, al igual que todo lo que conlleva la tenencia de animales, principalmente, vacas de leche y pollos.



Figura 5. Saberes familiares heredados por las juventudes rurales. Fuente: Elaboración propia con base en fragmentos en las conversas y el diario de campo

Cuando las juventudes comparten varios de estos saberes que han aprendido y heredado de sus madres, padres, abuelas y abuelos, no todos expresan alegría y afinidad con estas labores tradicionales del campo porque consideran que son pesadas o que requieren de

un gran esfuerzo físico, que no les genera una buena estabilidad económica a sus familias, que les expone de una manera constante “al sol y al agua” (Diego, 2/07/22) y que realmente no les es de su interés (Brayan Santiago, 9/07/22) o no es algo a lo que quieran dedicarse (Edward, 4/02/22).

Así como se identificaron estos vínculos territoriales, dentro de los que unos resultan ser más fuertes que otros, también se encontraron aspectos que no agradan para nada a las juventudes rurales o que les inquietan, preocupan y por tanto, les consideran cómo las problemáticas que acarrea *la tierrita*. Estos malestares, como también podría definirlos al observar sus expresiones de rabia, impotencia, tristeza e incertidumbre, van desde la falta de unión que evidencian en las comunidades hasta las injusticias que deben afrontar sus familias durante todo el proceso de la producción agrícola.

En lo que corresponde a la desunión y las fisuras en las relaciones comunitarias, las juventudes responsabilizan al chisme, que no es ajeno a la vida cotidiana de las veredas y que en palabras de uno de los jóvenes se hace evidente cuando en ocasiones algunas personas “salen a espiar y a ofenden a la gente con malos comentarios, por ejemplo, que cómo nos vestimos” (Marlon, 25/06/22). Al mismo tiempo, también se infiere que la falta de unión es ocasionada por distintos tipos de conflictos, en especial, aquellos que se desprenden a causa del “alcohol y la política” (Diego, 25/06/22).

Adicional a esto, las juventudes manifiestan que es complicado que las comunidades se pongan de acuerdo en asuntos de importancia para todos porque “no falta la persona que ni colabora ni deja hacer, pero si habla mal, en vez de ayudar” (Yuliana, 2/07/22). Curiosamente, estos sentires coinciden en gran medida con los de varios adultos de las comunidades quienes también suelen mencionar que la vida comunitaria, por lo menos en buena parte de las veredas del sector oriental de Choachí, es difícil, ya que no ha sido posible mantener la colectividad en figuras como asociaciones o en otros proyectos, porque como lo expone el señor Arcenio “siempre es primero yo y por aquí también yo, todo para mí y esa es la cultura de aquí”.

A este individualismo, se suman las preocupaciones por las problemáticas socioambientales que se presentan en la zona, en especial, el maltrato animal, la contaminación que provocan los agrotóxicos empleados para el manejo de los cultivos y el mal manejo del agua, ya que es muy frecuente observar el desperdicio en los predios o fincas, así como las afectaciones que ésta provoca en los caminos y carreteras. Otro aspecto que también atañe a lo ambiental es la inestabilidad de algunos sectores y por tanto, los riesgos de deslizamientos o remociones en masa, sobre todo en época de invierno.

Una problemática que tenemos es que hay mucha contaminación del medio ambiente porque la gente ahora no recoge las basuras sino las bota en los cultivos o en las carreteras por donde uno transita o por los caminos, ya que están llenos de muchos residuos inorgánicos, que no benefician al planeta ni al campo tampoco. Y como casi todos los cultivos son con químicos también hay contaminación del suelo, de aire y de las mismas personas que realizan esos trabajos porque se enferman por causa del manejo de esos químicos. (Javier, 13/12/21)

No hay sentido de pertenencia porque hay mucho desperdicio y riego de agua, la gente tiene sus predios y no se toma la molestia de abrir una zanja, eso pasa mucho por toda la vereda. En muchos lotes ni se puede caminar por la inundación que hay, las vías también se dañan mucho por eso, porque mucha agua sale de esos lotes y como no hay zanjas, las carreteras se dañan, y donde hay zanjas no se limpian. Nos falta mucha responsabilidad con el manejo del agua. (Mónica, 2/07/22)

Aquí en Maza pienso mucho en el problema de los deslizamientos. (Edwin, 2/07/22)

Ahora bien, otra gran problemática, si no, la de mayor relevancia, tanto para las juventudes como para varios de los integrantes de sus familias y de las comunidades, es lo que sucede con la histórica vocación agrícola en la zona y las transformaciones que ésta está teniendo ya hace un tiempo considerable pero que el período de pandemia visualizó mucho más e incluso, acentuó.

Entre los sentipensares que sobresalen al reflexionar estos asuntos, hallamos las pocas garantías que tiene el campesinado para cultivar la tierra o “el abandono del campo”, el frecuente incremento en los costos de las semillas, fertilizantes y demás insumos agroquímicos, los impactos que estos generan en la salud de la población, las barreras e inconvenientes en la comercialización de los productos, la falta de relevo generacional en la

labranza de la tierra, la compra de tierras por cuenta de foráneos y los nuevos usos que se le están dando a ésta. A continuación, algunas de estas precisiones hechas por las juventudes:

Es que ahorita todo se cultiva con mucho químico, uno va a sembrar cualquier cosa y lo primero que lleva es químico, por eso tantas enfermedades. (Brayan, 8/12/21)

Nosotros producimos papa, tomatillo y zukini, lo llevamos a Abastos en Bogotá, y a veces nos va regular porque los precios no sirven, son muy bajos. Pero uno va a una plaza de mercado o a un supermercado a comprar una libra de papa y ahí sí está a un buen precio. (Reinaldo, 2/07/22)

La gente del campo, que cultiva, sufre para poder llevar los alimentos a Bogotá, muchas veces venden a malos precios o hasta los estafan. Esto debe mejorar. (Julián, 5/07/22)

Para Yuliana, otra de las jóvenes colaboradoras de este proceso investigativo, desde su posición como hija de una familia dedicada al cultivo de flores, entre ellas: girasol, gladiolo, azucena y nardo, lo que la hace conocer todo lo que conlleva esta labor, manifiesta con mucha determinación que una de las razones por las que no ve la agricultura como una opción para su vida radica en que es mucho el esfuerzo humano y económico que hacen para que al sacar sus cosechas y venderlas casi siempre sean más las pérdidas que lo que pueden obtener para tener un bienestar digno y justo.

Puede que sí nos llame la atención cultivar, pero para permanecer ahí no, porque sería como no escuchar y ver todo lo que tienen que hacer nuestros papás, por ejemplo, el mío, que tiene que estar bajando al pueblo por los suministros agroquímicos, ayer fue por un bulto de abono y sinceramente en dos se trajo quinientos mil pesos, en cuatro se trajo un millón y uno para ir a buscar un millón de pesos en una mata no los va a encontrar porque el cultivo de las flores es muy complejo, más que todo por lo que hay muchos intermediarios. Hay veces que, por ejemplo, sacamos 5.200 docenas y de un momento para otro se perdieron 200, luego que no llegaron 300 y así, el señor de la camioneta nos dice que él las recogió y las dejó allá en la Plaza; otras veces, también de un momento, cuando ya habíamos acordado un precio, llaman y dicen que lo bajan a la mitad, se van a hacer cuentas y se pierde otro poco, de 5.000 nos pagan unas 2.000 docenas porque las otras 3.000 se perdieron según los intermediarios, quienes dicen que no llegaron cuando mi papá estuvo en Paloquemao y vio todo, cómo las descargaron y que ahí quedaron completas. Además, nosotros no vamos a saber a cuánto vendieron realmente, a nosotros nos dan un precio y si ellos tienen la oportunidad de robarnos de frente, lo hacen y nosotros no nos damos de cuenta, ellos pueden vender la docena a \$15.000 y a nosotros nos pueden pagar a \$7.000 [...] Mi papá ha trabajado con todos los señores de allá y con todos pasa lo mismo. Entonces yo viendo que todo eso le pasa a mi papá y que yo quiera quedarme acá para que me pase lo mismo, pues obvio que no (Yuliana, 2/07/22)

A raíz de todo este panorama, Yuliana también comenta que desea que su padre deje de realizar la agricultura en algún momento o por lo menos se aleje “un poco de ese trabajo tan pesado”, porque si bien sabe que él “no se quiere ir” siente que “las enfermedades pueden llegar a causa del trabajo” (Fragmentos del diario de campo, 25/06/22). Relatos como estos reflejan de una manera profunda los cambios que están ocurriendo con la actividad agrícola en nuestra *tierrita* y la forma cómo las juventudes comprenden y analizan tal situación.



Imagen 57. Javier y Orlando, hijo y padre, cosechando ahuyamilla, 23 de junio de 2022. Fuente: Archivo personal

En concordancia con las juventudes, las familias al igual que otros integrantes de las comunidades, como líderes o representantes de las Juntas Acción Comunal, insisten que la labranza de la tierra cada día está más difícil y agregan nuevos elementos que amplían la discusión respecto a esta situación que se vive en la mayoría de las *veredas* en la actualidad. Algunos de dichos testimonios son:

Yo pienso que el campo está sufriendo una transformación, un cambio a nivel agropecuario y a nivel cultural, un cambio muy terrible porque ya no se está cultivando sino que las fincas se están formando

como cabañas y fincas de descanso, eso es lo que yo estoy sintiendo. La gente está abandonando y en lo poco que está quedando ya no se están sembrando matas sino se compra una vaca y se tiene una vaca, porque tener una vaca da más plata que sembrar un cultivo, como era antes, todo por el valor de los insumos, los químicos y todo eso. Entonces la gente está sufriendo una transformación, las veredas y la ruralidad están cambiando, están sufriendo una metamorfosis. (Arcenio, padre, 12/12/21)

El campo también se está acabando porque la juventud ya no quiere cultivar y hacer los oficios del campo, todos se van dizque para la ciudad, allá a amontonarse porque qué más hacen. Yo le he enseñado a mis hijos el oficio de la agricultura, pero ha ellos ya les da pereza porque el campo es pesado y quieren buscar otros horizontes para no estar en el campo asoleándose o mojándose [...] El campo se está acabando y puede que de aquí a mañana veamos una escasez de comida porque nadie quiere hacer los oficios del campo, entonces ¿quién va a cultivar? Lo uno, el gobierno no subsidia el campo con abonos, semillas o baja los precios, y lo segundo, la juventud, no lo quiere hacer, quieren irse y no hay quien labore, entonces puede que yo no llegue a ver la falta de alimentos pero mis hijos sí porque en estas veredas hace unos diez años atrás había muchos cultivos, *tolomás* cebolla y ahora no se ve casi nada. Además hay gente que está llegando y no se dedica al cultivo, llegan, compran su finca, construyen y quieren tener una parcelita pequeña *por ay pa'* tener su huerta casera, el que tiene plata vive con eso, pero los que nos toca laborar para conseguir el diario no. (Orlando, padre, 23/06/22)

Antes se veía, o aún todavía se ve, que quien no tiene dónde o cómo sembrar sale a ganarse un jornal donde sí siembran, por ejemplo, donde sacan cebolla hacen convite de trabajadores y viene la gente y trabaja. Sin embargo, pienso que hay un fenómeno y es que a raíz del turismo mucha gente de aquí, por ejemplo de Maza, va a ganarse el jornal es al pueblo, a Termales o en los lugares que tienen atención al turismo y eso antes no era tan normal, entonces también se ha convertido en parte del sustento de las familias. Hay otro fenómeno que es más reciente y es el tema de la pandemia, de hecho yo soy producto de ese fenómeno, que mucha gente que era de acá y por la pandemia regresó, trabaja aquí otra vez, pero a través de los medios tecnológicos y así aporta al sustento de sus familias. (Jaiver, Presidente Junta de Acción Comunal Maza, 5/07/22)

Arcenio, Orlando y Jaiver, coinciden que el campo está cambiando a causa de factores como: la insostenible producción agrícola debido a los costos de los agroinsumos y la escasa mano de obra local, la consolidación de otras opciones laborales tanto en el casco urbano del municipio como a través de la virtualidad y los nuevos usos que se le están dando a la tierra, entre ellos, los que sectores económicos como la construcción y el turismo han provocado.

A esto último, se suman los sentipensares de las abuelas y abuelos de las juventudes, quienes amplían las miradas en torno a lo que está generando la llegada de nuevos residentes a la zona y las congojas que sienten a raíz de todas estas transformaciones que vienen presentándose en nuestras ruralidades desde ya hace un tiempo. Acerca de ello, encontramos expresiones como las siguientes:

Simón: A este rincón ha llegado mucha gente a comprar la tierra, ya esto se está quedando solo, el campesino que había ya está saliendo, si no son la mayoría para el cementerio, *pa'* otro país, *pa'* otro lado o *pa'* la ciudad. Y harta gente se está saliendo de la ciudad y está comprando la tierra *pua'quí*, están haciendo unos edificios muy terribles porque mucha de la gente que llega es de plata.

Lili: Y ¿qué sienten acerca todo esto que está pasando en nuestras *veredas*?

Carmen: Uno no está muy de acuerdo ya con eso, de que llegue nueva gente, que ya los del campo, de acá de la vereda, ya no estén, porque uno siempre le da mucha nostalgia eso, de que vengan otras personas a ocupar las fincas, los terrenos que han sido de los campesinos, de nuestros abuelos. Es que, de verdad, ya han vendido y están vendiendo que, para sobrevivir y que para subsistir, entonces ya por eso hay mucha gente que está vendiendo su terrenito, es por eso.

Simón: ¡Qué podemos hacer! Mañana o pasado mañana nos echan en cuatro tablas y *ta'luego*. Ya somos más que todo adultos y ya no tiene uno fuerza, no tiene uno salud para buscar la vida como se hacía veinte años atrás cuando podíamos coger una herramienta para sembrar una mata o algo para medio subsistir.

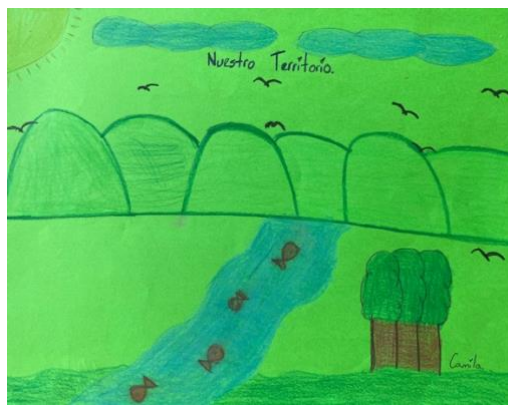
(Fragmento de conversa, 23/06/22)

Con todo y esto, enseguida se exponen algunas representaciones gráficas con textos cortos que dan cuenta, a manera de síntesis, de los vínculos y sentipensares que las juventudes tienen acerca nuestra *tierrita*:

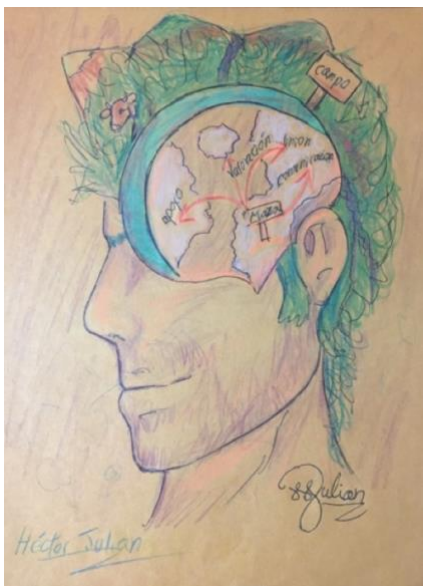
Representaciones del territorio



Mi dibujo es un mundo donde está resaltada la vereda de Maza, que vendría siendo mi territorio, y nuestra vereda la siento como una familia.
(Edwin, 2/07/22)



Yo quise dibujar la naturaleza, no coloqué casas porque arruinamos todo.
(Camila, 2/07/22)



Es la representación de una persona, en la mente está lo que estamos haciendo acá, hablando de nuestro territorio, de nuestro sentipensar acerca de él y arriba podemos ver lo que es el campo, hice las montañas, el río y una vaca.
(Julián, 2/07/22)



Yo dibujé un garrafón de químico porque he pasado por varias fincas y he visto que siempre están los envases, los plásticos o por ahí en lonas botados al pie de la carretera y poco generamos conciencia de recogerlos, de reutilizarlos, que la verdad no sé si se puede hacer, lo que sí es que, si los dejamos botados, eso demora mucho tiempo para poderse descomponer y no estoy en contra de la agricultura pero sí en contra de todos estos químicos que le estamos aplicando a la tierra.
(Maicol, 2/07/22)



Yo hice las montañas y un río porque el agua para mí representa el páramo, que es el ecosistema que nos da el agua para estas veredas, es el suministro para que podamos vivir. También hice árboles porque ellos nos dan el aire y es algo vital para nosotros, los chulos porque nos colaboran con la descomposición y, si no existieran, nosotros estaríamos bien llevados; y el solecito y las nubes porque representan como un equilibrio entre el verano y la lluvia.
(Yuliana, 2/07/22)



Dibujé un campo con agricultura para representar lo que cultivamos aquí en nuestro municipio; también hice una laguna, el monte y escribí "Cuidemos nuestro territorio".
(Reinaldo, 2/07/22)

4.1.3 “Quien más educa es la familia”

Desde el momento en que emprendimos las conversas con las juventudes rurales acerca de la educación, claro está, sin la más mínima pretensión de direccionarla, asociarla o limitarla a una visión meramente institucional o formal, fue una constante hallar que las percepciones acerca de ésta están muy relacionadas a lo familiar, en específico, a que las enseñanzas fundamentales de la vida provienen de allí.



Imagen 58. Arcenio junto a Daniela y Brayan, sus hijos, clasificando y empacando una cosecha de papa, 10 de diciembre de 2021. Fuente: Archivo personal

En tal sentido, la educación o la enseñanza, como también se refieren a ella, la ven representada en la formación que sus padres, madres y demás familiares les comparten o inculcan desde pequeños. De este proceso reconocen ser educados y educadas en valores, principalmente en la responsabilidad, el respeto, en las maneras de relacionarse con las demás personas y en cómo ser buenos seres humanos. Asimismo, suelen hacer mención a las formas que sus familiares emplean para brindarles dichas enseñanzas, a continuación, algunos fragmentos en los que se exponen tales sentipensares:

Yurani: Mi familia busca enseñarnos a ser mejores personas, a tener nuestras propias ideas y a servir a otras personas. Unas veces nos enseñan con paciencia, otras no tanto, pero lo hacen por nuestro bien.
Yuli: En mi familia me enseñan el respeto y, de cierta manera, nos preparan para la vida que nos toca seguir a nosotros. Ellos me enseñan con amor y a veces, bruscamente, cuando uno no hace caso, pero la mayoría de veces es con amor y respeto.

Camila: En mi familia me enseñan de una manera explicativa o divertida.

Julián: La enseñanza es de nuestros padres, ellos nos enseñan muchas de nuestras costumbres, nuestras formas de actuar y lo hacen de varias maneras como hablándonos, explicándonos o llamándonos la atención.

(Fragmentos del diario de campo, 8/07/22)

Así como las juventudes sienten y describen que la educación se desprende del núcleo familiar al que pertenecen, ya que es éste el que les ayuda a forjar sus bases y principios como seres humanos, sus seres queridos concuerdan con estas posturas, dado que las enseñanzas primordiales de su existencia también las recibieron de sus familias y es lo que ahora buscan fortalecer en sus hijos e hijas. Herminda, Santiago, Arcenio y Sandra, nos permiten ahondar en ello:

Uno los educa con todos los valores, que es lo principal y lo que lo que uno alcanza a darles. Desde pequeños uno les enseña a cómo comportarse en la casa, cómo comportarse en el colegio y que, sea a donde sea, sean personas educadas, responsables y honestas. (Herminda, madre, 4/02/22)

Yo sí tengo muy arraigada la idea que la educación parte es de la casa, de la familia. Nosotros le damos prioridad al diálogo, a llevar las cosas hablando y hacerlas entender, claro está, que a uno le toca saber llevar esas cosas, ser tajante o tener unos límites porque ellos tienden a probarlo a uno, como tocarlo a uno hasta donde es permisivo, hasta dónde sí y hasta dónde no. Entonces, tratamos de imponer cosas, pero sin maltratarlos, tratamos de sobrellevarlos así de esa manera, más enfocado al diálogo, al ejemplo, que me parece que es muy importante. Yo creo que uno mira a sus papás y a sus abuelos y uno sigue muchas cosas de lo que ellos hacían, son como un referente y eso es muy importante también. Con Brayan, que ya es un adolescente, yo le hablo, le cuento mis experiencias, que no se preocupe por lo que le está pasando porque yo ya pasé por ahí, que yo lo entiendo perfectamente. Cuando iba a entrar al colegio, por acá lo cogimos y le hablamos acerca de lo que se va a encontrar porque en Chatasugá es más sano, son más poquitos niños, son más pequeños todavía, en cambio allá, en Ferra, hay otras personas, es más gente, entonces ya como que lo afilamos un poquito (risas), pero él ha sido una buena persona y ha tomado muchas cosas chéveres que a mí me gustan y me enorgullecen de él porque uno ve otros pelaos de la misma edad, que tienen sus cualidades muy interesantes pero que también tienen unas dificultades fuertes y pues él ha sido una buena persona, ha agarrado cosas chéveres de la vida y ojalá así siga siendo. Pero sí siente uno una responsabilidad fuerte con los niños, con la educación de ellos, pero también es una alegría ver que son buenas personas, que se van forjando así. (Santiago, padre, 4/02/22)

Mi papá a mí me enseñó. Llegó y me dijo: “Mijo, yo le voy a enseñar a usted todo lo que yo sé, pero no le voy a enseñar todo lo que tiene que usted aprender, hay otras personas que le van a enseñar todo lo que usted necesite” Y yo lo mismo estoy haciendo con mi hijo, yo lo tengo preparado, todo lo que yo sé, él ya lo sabe hacer. (Arcenio, padre, 12/12/21)

Yo les estoy enseñando a hacer el arroz, a hacer pasta, agua de panela, en eso están, también a lavar. Cada quien tiende su cama y barre. (Sandra D, madre, 12/12/21)

Testimonios como los que nos comparten estas madres y padres ratifican que su labor de enseñanza es una herencia de valores y formas de comportamiento, pero a ello le suman muchos otros elementos fruto de lo que ellos mismos han experimentado y sienten que sus “retoños”, como suelen llamar a sus hijos e hijas, pueden acoger para sus vidas. Entonces, el hecho de educarles en la preparación de alimentos, los quehaceres cotidianos del hogar y compartirles su propio ejemplo, son considerados infaltables en su formación porque como lo expresa Yurani, una de las jóvenes: “Quién más educa es la familia, el colegio influye mucho, pero la familia enseña los valores y lo primordial para la vida” (Yurani, 8/07/22).

4.1.4 Entre *la recochita* y la entrega de guías, así se vive la educación rural

A diferencia de las abuelas y abuelos, quienes apenas lograron, en algunos casos, estudiar la primaria, sus nietos y nietas, las juventudes rurales de las *veredas* del sector oriental de Choachí, en la actualidad estudian la secundaria y media técnica o recién son bachilleres. Estas juventudes, al relatar sus experiencias educativas o su paso por el colegio, nos dejan entrever que la educación rural va y viene entre *la recochita* y el desarrollo de guías que, quieran o no, deben entregar como prueba de los aprendizajes adquiridos en todas las áreas del conocimiento.

4.1.4.1 Cuando la educación se restringe a lo formal

Madrugar para ir al colegio, por lo general, provoca “pereza”, dicen varias *chivatas* y *chivatos*, sin embargo, les gusta ir porque allí se encuentran con sus amigos, pueden “recochar y con curiosidad ver que trae cada día nuevo” (Felipe, 8/07/22), pueden “compartir y reír con todas las bromas y ocurrencias” (Brayan, 8/12/21), logran “convivir con otras personas que piensan diferente y aprender de otras ideas” (Yurani, 8/07/22), sienten “amor, compañerismo y alegría” (Yuli, 8/07/22), así como “cierta libertad y felicidad por estar rodeados de otras personas que quieren aprender algo nuevo” (Julián, 8/07/22).

Ahora bien, ir al colegio, con el propósito de estudiar, en ocasiones les genera “ansiedad, estrés, angustia y depresión” bien sea por algunas clases, las tareas o porque como lo expresa Reinaldo: “a veces uno no está bien, por ejemplo, por situaciones familiares, y así va uno al colegio” (8/07/22). Otro sentipensar, que mencionan es que al ir a estudiar, varias veces, sienten “cansancio” porque los ponen “a arreglar el colegio” o consideran que tienen “jornadas largas” (Yuli, 8/07/22).

Estudiar, en sí, significa para las juventudes la posibilidad de “aprender información y adquirir conocimientos acerca de varias asignaturas” (Fragmento de diario de campo, 8/07/22). Sin embargo, algo que llama la atención es que al momento de interrogarlos acerca de los aprendizajes que más valoran, qué han tenido o lo que más les ha gustado de lo aprendido, durante su etapa escolar, les es difícil responder. Surgen risas nerviosas, silencios largos y en algunos casos prefieren no responder. El siguiente fragmento es de unos de los pocos que se compartieron al respecto:

Brayan: Mmm, de estudios que de pronto me hayan gustado fue en la parte agrícola y lo pecuario, ponía mucha atención lo más en ganadería. La parte de matemáticas no era que me gustara mucho y en sí, no era que fuera difícil porque cuando ponía atención entendía, pero era algo que no me gustaba. En biología y química, recuerdo más o menos lo de los átomos y de octavo, lo de álgebra. En lo personal, aprendí algunas cosas, las que más me interesaban las tomé y también investigué, mientras que otras fue solo por encimita, como por pasar (risas) porque eran materias que no me preocupaban o no me llamaran la atención.

(Fragmento de conversa, 8/12/21)

Lo expuesto por Brayan, reafirma que el aprendizaje se comprende con relación a las temáticas o los contenidos vistos en cada una de las materias que se brindan en el plan de estudios de la educación básica secundaria y media técnica. A su vez, se evidencia que dicho aprendizaje está sujeto por un lado, a las afinidades, gustos e intereses personales que tiene cada estudiante con el tema, y por el otro, a responder simplemente a un requerimiento u obligación de las asignaturas y del año escolar en curso.

Entre otros de los contenidos que identifican como parte del proceso de enseñanza y algunas de las materias que más les llaman la atención están:

Contenidos y otras enseñanzas	Materias preferidas
<p>“Operaciones matemáticas”</p> <p>“De medio ambiente, como a no botar basura, que no se cumple, pero nos lo enseñan”</p> <p>“Nos enseñan a ser autónomos, a no depender de nadie, a ser gente de bien, a respetar normas y a seguirlas, a estudiar para tener un mejor futuro, a luchar por nuestros sueños, a ser responsables y educados y a ver en el estudio una forma de salir adelante”</p> <p>“Nos enseñan a mejorar nuestra comunicación y la autonomía, a no depender que el profesor esté ahí en el salón, que si él se va, nosotros nos quedemos haciendo lo que tenemos que hacer”</p> <p>“También nos educan en cosas más avanzadas como cálculo, ecuaciones y todas esas cosas que uno no va a aprender en la casa porque nuestros papás no tienen esos conocimientos y de pronto, nos puede servir para una carrera universitaria”</p> <p>“El dibujo con carboncillo, que es muy chévere y muy práctico, también nos ponen a dibujar con un lápiz rojo que se llama sanguina”</p>	<p>“Español porque me gusta concentrarme a leer un texto y aprender información nueva”</p> <p>“La clase que disfruto más es educación física porque las clases son más prácticas, salimos a la cancha, hacemos movimientos de los deportes que estamos viendo y no nos dejan toda la clase en el salón”</p> <p>“Física porque a veces ponen problemas de lo cotidiano como de velocidades”</p> <p>Otras: Ética, ciencias políticas y filosofía</p>

Tabla 2. Contenidos y más. Fuente: Elaboración propia con base en fragmentos diario de campo 8/07/22

Tal como lo refleja el recuadro anterior, los contenidos que más recuerdan y mencionan las juventudes tienen que ver con temas específicos como las ecuaciones y el dibujo. Además de esto, es recurrente encontrar que en sus relatos manifiesten que la educación formal procura inculcarles o enseñarles a ser responsables, a tener proyecciones a futuro y sobre todo, a fortalecerse como sujetos autónomos para no depender de otros u otras.

No obstante, esto último se contradice por los mismos sentipensares juveniles al identificar que la institucionalidad, representada en el colegio, también fomenta un aprendizaje normativo en el que como sujetos deben seguir ciertos parámetros o reglas que, quieran o no, deben respetarse. En este mismo sentido, también se hace evidente que existen incoherencias entre el discurso y la práctica, o más exactamente entre lo que se enseña y se hace, como lo que sucede respecto al cuidado ambiental.

Por otra parte, es valioso reconocer que las humanidades, las artes y los deportes se destacan como las áreas más afines a estas juventudes y, en parte, esto radica no solo en el asombro, la práctica y el disfrute que ellas pueden generarles, sino en la orientación o acompañamiento docente que encuentran en estas materias. Aunque las ciencias exactas no

son las que más sobresalen entre sus preferencias, vale decir que sí rescatan algunos elementos de éstas, en especial, de áreas como física y matemáticas.

Este acercamiento inicial a las percepciones que las juventudes rurales tienen acerca de la educación rural nos permite hallar que cuando dicha educación se restringe a lo formal, se convierte, antes que nada, en un escenario propicio para el encuentro entre compañeros y amigos, con quienes se comparte, se juega y se aprende. Pero a su vez, también es un espacio en el que se educan conforme a ciertos lineamientos y contenidos que unas veces aportan a sus vidas y otras no tanto, como en resumen lo expone Julián, al decir quien que, por ejemplo, en el colegio les “enseñan la historia de otros lados y no la historia que tenemos en nuestra cultura o en nuestro territorio” y que por tanto, muchos “ni sabemos qué significa Chiguachía” (8/07/22).

4.1.4.2 La educación asociada a un modelo autónomo

Como se expuso en el capítulo anterior y dando continuidad a la narrativa previa, en la zona de estudio donde se llevó a cabo esta investigación existe un modelo educativo basado en la autonomía personal en el proceso de aprendizaje, modelo del que las juventudes tienen mucho por decir y que al ser escuchadas podemos comprender lo que en sí perciben acerca de éste. Entre algunas reflexiones iniciales encontramos las siguientes:

Ese modelo empezó cuando yo estaba en séptimo. En sí, de lo que más me acuerdo cuando inició es que los profesores explicaban en el tablero, después nosotros les hacíamos unas presentaciones y luego nos daban las correcciones, en varios momentos yo decía: “Ya quiero salir, esto no me gusta”. (Brayan, 8/12/21)

Tiene cuatro puntos: el punto de partida, la investigación, el DH (Desarrollo de la Habilidad) y la relación. El punto de partida es lo que sabemos, la investigación es acercarnos al tema de manera más profunda hasta saber lo que no sabemos, el DH es explicarlo como lo hemos entendido y al final, viene la relación con nuestro entorno y vida diaria, lo que me parece bien sí todos los profesores lo aplicaran correctamente porque no todos lo ponen en práctica y a veces se llega a la investigación sin profundizar en más cosas que tengan que ver con el tema que estamos viendo. (Julián, 5/07/22)

Es por etapas, digamos, se hace el punto de partida, que es para ver uno que sabe del tema y hacen preguntas; de ahí ya viene la investigación donde uno saca todo lo del tema, todas sus partes, todo como es, y luego el desarrollo de la habilidad que es cuando uno tiene que ejercer lo que aprendió de

la parte de la investigación. Es un modelo demasiado autónomo, totalmente autónomo. Digamos, si usted se quiere sentar todo el año a no hacer nada lo puede hacer, igual de la otra manera, si usted quiere salir adelante usted puede acabar el año faltando tres o cuatro meses. (Edward, 4/02/22)

Nos enseñan con guías, pdf, videos de YouTube y luego las profesoras nos dicen lo que tenemos que hacer. (Reinaldo, 8/07/22)

En el colegio nos enseñan mediante guías, por las etapas y ahí entra la autonomía de uno, ya cada quien trabaja a su ritmo y presenta los trabajos cuando los tenga porque no hay un tiempo límite, aunque varios profes prefieren que terminemos un tema lo más rápido que se pueda para iniciar con otros y ya (Johan, 8/07/22)

La mayoría de veces es muy teórico, como en el cuaderno y mucha investigación pero yo siento que muchas veces no quedan esos conocimientos en la cabeza de uno. En varias materias escribimos mucho en el cuaderno porque todo lo que dicen las guías lo pasamos y respondemos en los cuadernos. (Felipe, 8/07/22)

En todas estas afirmaciones se identifican varios aspectos relevantes. El primero es el hecho que dichas juventudes, desde su lugar como estudiantes, relacionen el modelo educativo, de manera directa, con los momentos o las etapas en los que éste se implementa en la cotidianidad y de paso, las pongan en cuestión.

Un ejemplo de esto último es lo que sucede con la etapa de investigación, la cual consideran se queda corta frente a lo que esperan de ella porque no ahonda en las temáticas cómo quisieran y no siempre tiene una buena articulación con el contexto. Aún más preocupante, es que suelen encontrar dificultades de apropiación de tales conocimientos en sus propios procesos de aprendizaje. Todo esto, al mismo tiempo, repercute e interfiere en la ejecución de las etapas posteriores que plantea el modelo, sobre todo porque las y los estudiantes sienten que muchas veces quedan “a medias”.

Otro aspecto recurrente, que se evidencia y está muy asociado al anterior, se refiere a la realización de guías por temáticas, una actividad que pasa de ser una oportunidad de aprendizaje a ser un entregable obligatorio que evalúa y hace seguimiento al rendimiento académico de cada estudiante. Estas guías, por lo regular, generan tensiones o malestares en las juventudes dado que tienen que transcribirlas y resolverlas en los cuadernos, lo cual les aburre; la extensión excede un límite adecuado, existen momentos en los que se ven saturados

de ellas y, a la vez, sienten que pese a que el modelo les propone ir a su ritmo, la presión a la que se ven sometidos por la entrega de estas guías es constante.

Esta imposición, en ocasiones, se ve representada en la redacción y envío de notas que algunos docentes hacen en los cuadernos de las y los estudiantes con el objetivo de informar a las familias acerca de los incumplimientos o atrasos que éstos pueden tener en sus respectivas materias, incluyendo de manera puntual las fechas de “cierre” o “vencimiento” de guías y un espacio destinado para la firma de recibido por parte de un familiar o del acudiente⁹⁷.

Además de lo expuesto hasta el momento, un aspecto que también es reiterativo y que las juventudes cuestionan es el hecho de tener que pasar la mayor parte de clases dentro de las aulas, excepto en materias como educación física o aquellas que están relacionadas con la especialidad, que es cuando más salen al área deportiva o a la granja. Este hecho es visto como una limitación o impedimento para hacer “otras actividades” y poder tener un aprendizaje más prácticos y acordes al contexto rural en el que se encuentran. Algunos relatos que hacen mención a ello son los siguientes:

Las mayoría de clases eran en el salón de clase y no se hacían otras actividades. En un año sí hicimos unas clases prácticas porque el colegio cuenta con una planta de lácteos y entonces, fuimos allá como unas cinco clases y aprendimos algunas cosas, preparamos yogurt, queso, arequipe y leche condensada. Pero de ahí no más. (Javier, 13/12/21)

En el colegio fueron pocas las veces que salimos. Me acuerdo que a comienzos de octavo salimos dos veces a caminar con un profesor, una vez hacia Granadillo y otra a Maza, pero después de eso regañaron al profe (risas) porque las salidas fueron en semanas muy seguidas, le dijeron que estábamos saliendo mucho y que no nos dejaban salir más; esas fueron las únicas salidas por acá en la zona. En noveno, fuimos contaditos, seleccionados como dos o tres por cada salón y por la nota, a Bogotá, nos llevaron a la Plaza de Bolívar, al Museo del Oro, al centro de la ciudad a realizar un recorrido histórico y nos contaron de la vida de Simón Bolívar. Y hace poquito, como hace dos meses, ya estando en once, fuimos a Agroexpo⁹⁸ por la especialidad. (Brayan, 8/12/21)

⁹⁷ Existe evidencia fotográfica de dichas notas, sin embargo, no se publica por decisión del autor de dicho material visual.

⁹⁸ Es una feria agropecuaria con gran reconocimiento a nivel nacional que se lleva a cabo cada dos años en la ciudad de Bogotá.

Restringir las salidas para llevar a cabo los procesos de aprendizaje, como le sucedió a Brayan durante la secundaria, es una práctica usual de muchas instituciones educativas quienes se justifican en las normativas u orientaciones que reciben de las entidades gubernamentales y deciden regirse a cabalidad por éstas para evitar cualquier inconveniente que pueda acarrearles procesos legales. Estos argumentos son el motivo principal por el que casi siempre se impide a docentes y estudiantes construir experiencias educativas vivenciales fuera de los centros escolares.

Derivado de esto, es crucial detenernos a reconocer las percepciones que las juventudes poseen acerca de sus docentes, actores fundamentales en sus procesos educativos y que desde luego, siempre aparecen en sus relatos asociados a la educación formal. Al referirse al magisterio rural, las y los jóvenes comentan:

Muchos de los maestros me apoyan de forma positiva pero también siento que hay algunos que les falta más empeño porque dejan a los estudiantes hacer lo que quieran, así sean cosas malas. De igual forma, me he dado cuenta que unos ponen mucha atención a que los trabajos estén completos, bien hechos y bien relacionados, que es como una aprende realmente, mientras que otros dejan que uno los haga mediocrementemente, mal hechos, los entregue y ya. (Julián, 5/07/22)

Realmente tuve unos buenos profesores, aunque algunos sí lo confundían a uno totalmente. Había momentos que no les entendía, por ejemplo, para resolver un ejercicio o elaborar un texto tenía que recurrir solo a mis capacidades para hacerlo. Eso es como todo, a veces había temas que los explicaban demasiado bien y había otros que quedaban a medias. (Edward, 4/02/22)

Yo siento que cada profesor se centra en su materia y no hay algo tan compartido con otros. (Brayan, 8/12/21)

Tenemos un profe que hace unas clases muy bonitas, es muy chévere, nos deja trabajar autónomamente y no nos regaña. Además él es uno de los pocos que no nos ha restregado lo del Icfes⁹⁹ porque eso es mamón y el resto es solo eso. Por ejemplo, otra profesora no nos dice de frente que tenemos que ser los primeros, pero sí nos lo hacen entender y nos compara con una chica que sacó buen puesto y se ganó una beca. (Yurani, 8/07/22)

⁹⁹ Son las pruebas o evaluaciones estandarizadas que realiza el Estado en ciertos niveles de educación. La más conocida es la prueba Saber 11 o usualmente llamada Icfes, como se denominó por muchas décadas, y que corresponde a un examen que se realiza en grado once, el último año de la educación media o bachillerato. Por lo general, los resultados obtenidos en esta prueba son uno de los requisitos de ingreso a la educación superior en Colombia.

En el modelo como tal se supone que cada uno deber ser más autónomo, pero hay ciertas cosas que son buenas y ciertas que no o a veces no ayudan, porque en este modelo los profesores casi no le explican a los estudiantes ya que debemos ser autónomos y cada quien hacer sus propios trabajos, entonces, a veces uno como estudiante no entiende algunos temáticas y pues es un poco difícil para poder realizar lo que nos dicen que tenemos que hacer. (Javier, 13/12/21)

Así como las juventudes reconocen que hay aportes valiosos que las y los docentes hacen a su formación, también son críticos frente al quehacer pedagógico que éstos muchas veces realizan, en especial, en lo que tiene que ver con las formas de llevar a cabo las clases, las orientaciones que les brindan y el compromiso que asumen con relación al desarrollo de sus procesos académicos.

Estas inconformidades, en buena medida se asocian al ejercicio mismo del modelo educativo, ya que en varias oportunidades responsabilizan a éste de limitar las explicaciones y el acompañamiento que tienen por parte del magisterio. A la vez, no puede negarse que las juventudes sienten más afinidad con el quehacer docente de ciertos profes, bien sea por las estrategias que emplean y porque se sienten escuchados, que con otros, ya que entre algunas razones, no compaginan debido a la sobreexigencia académica que les imponen, incluyendo tiempos vacacionales, y porque el propósito principal de ésta radica en la preparación para aplicar a una prueba estandarizada.

Por otro lado, no podemos dejar pasar por alto el trabajo independiente y poco compartido que identifica el estudiantado existe entre las y los docentes, dado que este hecho limita la posibilidad de construir un trabajo articulado entre el magisterio y a partir de éste, de las áreas y las experiencias que las juventudes viven durante su trayecto escolar, principalmente en el bachillerato.

Ahora bien, antes de entretejer estos elementos y puntualizar de manera específica en el tema de la autonomía como base del modelo educativo que sostiene la vida escolar de las juventudes rurales, es valioso dar lugar a lo que las familias perciben acerca de éste. Algunos de dichos sentipensares son:

Yo siento que en ese modelo el estudio a veces se descuida porque eso de ir al ritmo de los niños y que no pierden el año sino que continúan donde quedaron hace que se vayan quedando y manejar eso es complicado. También me parece que es un estudio prácticamente individual. (Herminda, madre, 4/02/22)

Yo no estoy muy de acuerdo que esa educación sea tan flexible, por unos lados está muy bueno, pero esa educación debía ser por ahí en décimo y once, no pude ser que usted comience con un sexto de bachillerato y todo sea un cambio muy terrible porque ya da lo mismo si usted hace la tarea en una semana o en un mes, porque usted mismo se traza la meta y siento que le dejaron la responsabilidad como a los que van a la universidad y eso para un niño pequeño o un joven del colegio a mí no se me hace. En sí, a mí ese método no se me hace, hay unas cosas en que sí está bueno y otras que no porque la vaina de que la meta se la coloque usted mismo y que tiene derecho a presentarlo en un día o en una semana o en un mes y que cada uno tiene límite no me parece porque para eso tiene que haber un estándar de todo. (Arcenio, padre, 12/12/21)

La mayor insatisfacción en la que coinciden Herminda y Arcenio, se centra en la falta de unos parámetros que exijan al estudiantado cumplir con ciertos mínimos, tanto en tiempos como formas, para que los procesos de aprendizajes no dependan por completo de sus propios ritmos, ya que consideran que ello provoca demasiada flexibilidad y al mismo tiempo, una formación individualista. Sin embargo, existen visiones opuestas de familias que sí están de acuerdo con la implementación del modelo y que al respecto comparten argumentos como el siguiente:

Desde la escuela a mí me ha gustado que mi hijo se haya podido formar en un entorno campesino, el entorno donde hemos crecido, eso me parece chévere y ahorita con el nuevo método de estudio que implementaron siento que sí ha sido más participativo por parte de los papás y de los alumnos porque uno tiene que estarle revisando un poco más lo que él va desarrollando, que lo esté cumpliendo; hubo un tiempo donde nos tocaba firmarle, revisarle lo que hacía y que lo aprobó, y el profesor también revisaba, era una serie de filtros de que él si aprobaba las cosas. Y lo otro es que ese sistema les permite ser autónomos, entonces van a su ritmo, desarrollan las metas o los temas a su ritmo y no tienen que estar esperando a alguien que va más despacio porque todos aprendemos a diferente ritmo y eso me parece una posibilidad interesante porque el que quiere ir rápido le rinde, puede avanzar y la otra persona tampoco se preocupa que se quedó atrás porque nadie se queda atrás, nadie va adelante sino cada quien va a su ritmo; tampoco se pierden años sino que continúa el siguiente año donde quedó y claro, sí va a tomar más tiempo pero no es que le tocó volver a repetir. Es un modelo de estudio que adoptaron y me parece bueno, chévere. Yo sé que otros colegios o algunos papás no lo comparten, pero a mí me parece chévere. (Santiago, padre, 4/02/22)

Lo expuesto por Santiago deja en evidencia que existen posturas diferentes frente aspectos como el ritmo de aprendizaje, ya que para este padre significa un proceso propio de

la condición humana que debe respetarse. Otro asunto, en el que también se difiere, corresponde a las percepciones acerca de la participación familiar dentro de la educación formal. En efecto, mientras unos la relacionan con la revisión de las notas que envían las y los profesores para mantenerlos al tanto del desarrollo escolar de sus hijas e hijos, otros consideran su vinculación es casi nula y que lastimosamente no se da por el mismo desinterés que muchas veces manifiestan las propias familias.

En seguida, un extracto de una conversación con otro de los padres de familia en la que se profundiza en el tema de la participación :

Arcenio: Invitan a participar pero la gente poco participa, entonces si hacen algo, somos muy pocos los que vamos. La gente es más bien la que no participa y como todo se hace por mayoría, y la mayoría somos por hay dos o tres, entonces se hace lo que dice la institución. Yo por ejemplo, el primer año de la pandemia estaba casi de representante de los padres y no se hizo ni una reunión virtual, entonces más que todo las reuniones de padres y todo eso, es como por cumplir un requisito, que se forman asociaciones de padres pero reuniones no se hacen. Se cumple por cumplir los estatutos y requisitos pero no más. La gente, cuando la rectora nos informa: “Vamos a hacer una reunión de rendición de cuentas”, dice “Uy, yo por allá no voy” o si manda un audio hay mismo dicen “Uy no, qué mamera escuchar eso, si la rectora se quedó con los millones, allá ella, que se quede con eso”

Lili: Entonces, no hay ni siquiera una veeduría...

Arcenio: Nada, nada, nada. La gente no le interesa nada. No sé si la profe escuchó cuando las profesoras decían: “Traen sus hijos, los sueltan aquí como si fuera un potrero, los traen al principio del año y lo sacan a lo último” y así sigue pasando, aunque no somos todos porque en el caso de nosotros a cada nada íbamos a preguntar por mi hijo, yo iba y le preguntaba al profe: “Bueno, ¿Brayan, cómo va? ¿Cómo vamos?” porque le toca a uno estar en la jugada.

(Fragmento de conversa, 12/12/21)

Al escuchar todas estas posturas, visiones, experiencias y perspectivas en cuanto al modelo educativo se deduce que la autonomía es el factor central de discusión tanto por las juventudes como por sus familias. Algunos la consideran como un fundamento que garantiza a los procesos educativos ir acorde al ritmo de aprendizaje de cada estudiante y de paso educar a éstos en la organización y manejo responsable del tiempo, mientras que para otros, dicha autonomía, es contraproducente porque refuerza un aprendizaje individualista y reduce el acompañamiento de las y los docentes.

4.1.4.3. ¿Y la educación rural en pandemia?

La época de pandemia fue, quizá, en la que las juventudes más desafiaron la autonomía propuesta por el colegio. El cambio repentino de las dinámicas usuales como: los desplazamientos hacia y desde la institución educativa, las clases en el salón, los recreos, las *jugarretas* y hasta las *recochitas* con las amistades, por la estancia en las casas, la adecuación de alguna mesa para tomar las clases a través del celular, intercalar el estudio con los mandados, entre otras actividades, conllevó a que el estudiantado asumiera otras maneras de vivir la educación rural.

La virtualidad fue algo como chévere, nos fuimos acostumbrando, ya era normal. Fueron prácticamente dos años en los que estuve haciendo tareas, presentándolas, enviando fotos, grabando audios, y sustentando. De pronto llegaba mi papá y me decía: "¿Puede ir a traer tal cosa?" Yo ahí mismo le decía "Sí, claro, yo voy" estando en el horario de clase. Algunas veces salía a donde mis abuelos o donde un compañero, entonces no siempre era que cumpliera con un horario de 7:00 a 1:00, que es el horario del colegio, sino que salía y después adelantaba, unas veces me presentaba a clase, otras no (risas). (Brayan, 8/12/21)

En la etapa de virtualidad que tuvimos aprendí que debemos ser autónomos para poder hacer las cosas, por ejemplo, nos tocaba hacer vídeos, cosas que no sabíamos porque acá en el campo casi no teníamos esos conocimientos y pues a través de ese ciclo de virtualidad, aprendí mucho de la tecnología que quisiera seguir practicando (Javier, 13/12/21)

Fue una nueva experiencia para ir metiéndonos un poco más en el tema de lo que es la tecnología (Brayan Santiago, 9/07/22)

La educación virtual, que poco a poco se constituyó como la mejor estrategia para continuar con procesos educativos formales durante la pandemia, trajo consigo varios contrastes. Por una parte, como lo mencionan Brayan, Javier y Brayan Santiago, fue un tiempo en que se acercaron al manejo de herramientas y aplicaciones tecnológicas que nunca antes habían explorado, pero por otro lado, no todo el estudiantado logró acceder si quiera a los dispositivos y a la conectividad requerida para continuar con sus estudios desde casa.

Duván, un joven de la vereda La Caja, por ejemplo, comentó en uno de los talleres que varios de sus compañeros “se retiraron por no tener la posibilidad de un celular o de internet y ahora trabajan en jornales” (9/07/22). Cabe decir que al inicio de la pandemia la

gran mayoría de viviendas rurales en el municipio carecían de conexión a internet lo que hizo que en algunas de éstas y, según las posibilidades de las familias, se decidiera instalar algún plan básico, se optara por realizar recargas de paquetes de datos para acceder a éste o simplemente, se continuara igual.

Además, contar con algún tipo de conectividad a internet no siempre fue garantía de comunicación con las y los maestros. Esto debido a los inconvenientes en la estabilidad de las redes, al habitar en diversos espacios rurales, o porque el magisterio no siempre actuaba como las juventudes y sus familias esperaban. Algunas de estas percepciones se comparten en seguida:

A veces las clases virtuales eran aburridas porque todo era por WhatsApp, ni una videollamada por alguna plataforma, aunque también era porque no todos teníamos la posibilidad o teníamos muchas fallas de internet. (Brayan Santiago, 9/07/22)

Si en presencial más o menos nos explicaban los temas, en la virtualidad fue más complicado porque lo primero, los profes no explicaban y segundo, solo enviaban guías en digital o también las dejaban en algún punto para ir las a reclamar y responderlas. Solo con unos poquitos profes nos comunicábamos por llamadas o por el WhatsApp porque otros ni contestaban. (Javier, 13/12/21)

Hubo días o clases donde algunos profes, nos daban solamente guías, enviaban guía tras guía y uno tenía que resolverlas como pudiera, sin una explicación, sin nada, entonces quedaba uno perdido. Había profes que hacían retroalimentación del tema o de las guías como tal, pero como había otros que no, solo seguían enviando guías y quien no completara la guía pues se quedaba porque ya seguían con el siguiente tema. (Edward, 4/02/22)

La educación rural en pandemia, a partir de lo compartido por las juventudes, también acrecentó la entrega y el desarrollo de guías como el mecanismo principal de aprendizaje. Sin embargo, éste, más allá de fortalecer los saberes y habilidades de las y los estudiantes, pasó a ser un requisito a cumplir, ya que lo que más se anhelaba por aquel entonces era volver a la educación presencial para reencontrarse con las amistades y junto a ellas formar de nuevo la *recochita*, lo que más extrañaban de la cotidianidad escolar en el colegio.

4.2 “Ver el mundo a través de mis ojos y no de las redes sociales”

Expectativas diversas de las juventudes rurales



Imagen 59. Las juventudes reconociendo la tierrita, 21 de julio de 2022. Fuente: Archivo personal

Las juventudes rurales suelen reconocerse entre sí como amigos o compañeros que se encuentran en el colegio, en las canchas deportivas veredales en horarios diferentes a los escolares, en el desarrollo de las horas sociales o en algún punto representativo de *la tierrita* desde el que acuerdan salir a “dar una vuelta”, ir a las tiendas a “comprar algo” o donde simplemente “algo se inventan” con el propósito de compartir, charlar, reír, *recochar*, reunirse para la *jugarreta* y en sí, cultivar relaciones de cercanía y confianza.

Si bien estos encuentros son recurrentes, existen ciertas realidades que no pueden negarse, entre ellas, que en todas las *veredas* no existe la misma población juvenil, es decir, ni en cuanto a la cantidad de habitantes ni en lo que tiene que ver con las formas de ser y

actuar respecto a generaciones pasadas. Edward, uno de los jóvenes de la vereda La Caja, por ejemplo, comenta que pese a llevársela bien con sus compañeros y amigos del colegio, en su comunidad “ya no hay muchos jóvenes” y, con quienes permanecen allí, solamente se reúnen “los domingos a hacer deporte, a jugar fútbol o baloncesto en la escuela, pero a nada más, a ninguna otra actividad” (4/02/22).

Santiago, padre de familia de la misma vereda, coincide en buena parte con lo expuesto por Edward. Sin embargo, sus sentipensares vislumbran otros asuntos relevantes que la comunidad ha venido percatando en los últimos años con relación a las juventudes rurales en el territorio.

Santiago: Ya no son tan amigueros, como en la época de nosotros que nos la pasábamos más, nos reuníamos, salíamos casi todas las tardes así fuera a hablar, pero no, los jóvenes de ahorita no son tan amigueros, no mantienen ese vínculo entre ellos, como que se comunican es por celular o con su tal videojuego, porque eso le ha dado duro a muchos, afortunadamente a Brayan no, él no juega esa vaina

Lili: ¿Qué juego es?

Santiago: Free Fire, como que es. A los peladitos de acá los he visto bien encarretados con eso. De hecho, uno sale el domingo o el sábado a jugar a la escuela, porque jugamos micro o baloncesto, y se ven dándole al celular ahí en la orilla de la cancha, hay hartos jóvenes en eso y entonces como que ya no hacen más, cuando juegan no se les ve actitud, ya se les ve otros gustos, otras ideas

Lili: ¿Y el lidezgo juvenil dónde queda o cómo se percibe?

Santiago: Eso se ha perdido mucho. Por ejemplo, en El Rosario casi que ya no logran conformar una Junta y siempre les toca a las mismas personas, a los mismos líderes porque a los jóvenes no les interesa eso, ni siquiera van a las reuniones, y acá en La Caja también es bien difícil que la gente joven se vincule a esos procesos. Aquí tenemos la Junta pero somos más mayorcitos, gente joven no, y yo me acuerdo que en mi época teníamos hasta grupo juvenil. Al igual, ahorita la poca participación también se debe a que hay poquitos jóvenes, son pocos los pelaos aquí en la zona porque muchas familias se han ido. De todo está sucediendo pero algo que me parece feo es que los jóvenes y los niños están muy atrapados en el tema de la tecnología y como no la saben manejar todavía, eso los domina y los enreda mucho, ellos no alcanzan a captar que eso les puede causar daño y adicción, pero ahí vuelve y juega el papel de los papás y los familiares. Brayan, de hecho, no tiene celular. En la virtualidad enviaba los trabajos desde los celulares de nosotros, apenas tiene una carcachita que yo ya no utilizo y él lo sabe llevar pero como para llamarlo o alguna cosa pero no más, cuando investiga algo es desde el computador, por ahí le conseguimos uno más bien y ahí se interesa más por programas de edición, de videos, de foto, de arquitectura, por ahí me ha ayudado a hacer unos planos, más o menos, y eso son cosas chéveres, a mí me gusta que los haga porque son cosas que le sirven y le abren espacios y puertas. Y lo de los videojuegos y de las redes sociales desde hace mucho le venimos hablando, que cómo es, de qué se tratan y lo ha entendido bien, siento que es más un tema de información, es contarles y no imponerles.

Entre los asuntos que más se destacan y que a la vez preocupan, de acuerdo con todo lo anterior, encontramos la disminución de la población joven en los contextos veredales, a causa de la migración de ésta o de sus familias a otras regiones, la poca participación y organización juvenil en la vida comunitaria, la fragilidad en las relaciones que tienen las juventudes rurales y uso que actualmente le otorgan a la tecnología, en especial, mediante los celulares. Al respecto, las y los abuelos también nos comparten algunos sentires:

Ya es todo diferente, ellos piensan diferente, no piensan igual que uno. A ellos ya nos les gusta, como uno, que ir a sembrar la huerta porque a mí me gustaba mucho sembrar mi huerta para tener nuestro propio consumo, pero ellos ya no, les gusta más estudiar o ver otras oportunidades de trabajo porque ir a trabajar el campo ya no es que les guste mucho y en una parte yo le echo la culpa a los gobiernos porque, por ejemplo, ahora uno a un hijo no le puede dar ni un pastorejo, ni ponerlos a que le ayuden a un oficio porque dicen que ya un niño que tiene 12 años no hay que obligarlo a hacer un trabajo, entonces no permiten que los jóvenes aprendan de los padres a trabajar para ahí enseñarles, que si los ponen a cargar un pucho o una arroba de algo, dicen que ya lo están maltratando, que no pueden ser así con los hijos, entonces no sé qué es lo que quieren hacer. Pero si todos esos jóvenes se van a atracar en Bogotá y en todas partes, de eso sí no dice nada el gobierno. Y por otra parte, yo pienso que es la tecnología porque están ahí encima del celular casi a toda hora, que mirando, que chateando y uno les habla, los llama y no escuchan, le toca a uno gritar bien duro para que escuchen porque ellos pueden pasar horas ahí en el celular. La tecnología ha avanzado mucho para bien pero para mal también porque por medio de eso, ahora tantas cosas que hacen, que roban, en fin; yo pienso que engañan a la juventud y a las personas por el Face y por toda la tecnología. (Carmen, abuela, 23/06/22)

El problema es que no quieren laborar el mundo por los celulares, ellos no quieren vivir sino eso. Cuidado cogen una herramienta y rompen un surco para sembrar una mata de maíz, no les gusta porque está primero el celular y el que le gusta el estudio se dedica a su cuaderno y a sus libros, pero el que no, eche celular no más y eso tiene bueno y malo, pero veo que se están concentrado mucho en eso y así se están acabando la vida, es lo que yo le digo a una criatura: “se está acabando la vida lentamente”. (Simón, abuelo, 23/06/22)

El constante uso del celular y la dependencia que las juventudes han hecho de éste es una de las situaciones que más desasocio genera en las familias, ya que consideran que ésta dificulta las interacciones cotidianas y de paso, contribuye en el desinterés juvenil por la realización de las actividades agropecuarias. Así mismo, las juventudes rurales se inquietan y se preguntan: “¿Cómo dejar de ser tan dependientes de las redes sociales?”, porque reconocen que buena parte del tiempo lo dedican a Instagram, TikTok, Facebook, WhatsApp, entre otras plataformas o canales de comunicación.

Así como encontramos estas realidades, que permean a la mayoría de las juventudes, también podemos hallar casos particulares, como jóvenes rurales que prefieren una vida más solitaria o más familiar y que poco les gusta interactuar. Uno de estos casos es Julián, quien considera que mientras su generación está envuelta por las redes sociales, en especial por TikTok, él no tiene ninguna, ya que prefiere y defiende la idea de ver el mundo por sí mismo, a través de sus sentidos, de la contemplación de la naturaleza o de los paisajes, de la interpretación de una que otra película y del fuerte vínculo que desde niño ha construido con el arte, específicamente, con la pintura.



Imagen 60. Julián, un joven artista de la vereda Chatasugá, 2022. Fuente: Archivo personal

Julián dice con mucha convicción: “Me gusta ver el mundo a través de mis ojos y no de las redes sociales” y es ello lo que más desea para las juventudes, puesto que considera que cuando éstas “se logren separar de las redes, así sea un poco, podrán hacer cosas fantásticas, inclusive, para superarse a ellos mismos y soñar en grande” (5/07/22). Así como Julián y los demás *chivatos* y *chivatas* de su generación suelen cuestionar entre sí sus acciones y visualizar ciertas transformaciones, hacen lo propio respecto a otros ámbitos que desde luego les conciernen, entre ellos, la educación rural, por tanto, en las siguientes líneas nos adentraremos en las expectativas que tienen con relación a ella.

4.2.1 Lo que más esperan de la educación rural formal

Al imaginar y sentipensar las mejoras u otras formas de educarse en los contextos veredales en los que viven, las juventudes rurales plantean aspectos que van desde el cambio en los horarios habituales de la jornada escolar hasta la implementación de metodologías educativas más prácticas que les garanticen procesos de aprendizaje divertidos, creativos y diferentes a los convencionales.

En cuanto a los horarios, las y los jóvenes preferirían ingresar un poco más tarde de lo acostumbrado debido a que el hecho de madrugar les cuesta y esto hace que muchas veces lleguen con pereza o sueño al colegio. Otra posibilidad que plantean respecto a ello, sería la implementación de la jornada escolar en la tarde. Así mismo, consideran ideal reducir la hora de salida actual, ya que sienten que es extensa y no siempre la disfrutan por pasar la mayoría de tiempo dentro de un aula de clase.

Otro aspecto que las juventudes catalogan fundamental para la mejora de la educación rural se refiere a la infraestructura escolar y la generación de espacios que aporten a una formación integral. Al respecto, manifiestan el anhelo de contar con “una planta de agua potable”, con “más zonas deportivas”, “un salón de música”, un área destinada para la proyección de películas y documentales, “mejores instalaciones en la granja” así como “la construcción de otros espacios educativos acordes al entorno natural” que les rodea y en los cuales puedan llevar a cabo varias de las clases fuera del aula tradicional.



Imagen 61. Espacios soñados por las juventudes para las instituciones educativas rurales, 8 de julio de 2022. Fuente: Creaciones juveniles y archivo personal

Además, les gustaría también que cada uno de los espacios estuvieran dotados con materiales, herramientas y todo tipo de elementos apropiados para construir sus procesos de aprendizaje, entre ellos: equipos informáticos, buena red de internet, insumos para el manejo de la granja y el laboratorio, instrumentos musicales, equipamientos deportivos, “mejores pupitres y silletería suficiente”. De igual manera, me llama la atención que también les parece necesario contar con un espacio propicio para acoger el paso de algunas mascotas que suelen

llegar o transitar por el colegio, como es el caso de Tricilo, “un perrito que le falta una pierna, es de la comunidad, pasea por ahí y es muy gracioso” (Fragmento del diario de campo, 8/07/22).



Imagen 62. Espacio digno para Triciclo. Fuente: Creación juvenil (8/07/22)

Los contenidos curriculares son otro de los aspectos que cobran importancia al repensar la educación rural y entre aquellos que las juventudes proponen sean más valorados, se fortalezcan o se incluyan dentro de los currículos están:



Imagen 63. Contenidos a fortalecer en la educación rural formal. Fuente: Elaboración propia con base en la escucha a las propuestas de las juventudes

Como lo refleja la imagen anterior, las temáticas o contenidos asociados a las ciencias sociales despiertan un gran interés para las juventudes, esto al considerar que el tiempo destinado a este campo de conocimiento es muy limitado y ello hace que lo que se enseña sea “general y muy poco”, tanto así, que se afirme que de la historia de Choachí “casi no se aprende nada o algo mínimo” (Julián, 5/07/22). En seguida, otros fragmentos puntuales al sentipensar las ciencias sociales como un área a explorar mucho más en los procesos educativos rurales:

De las temáticas vistas me gustaría que se profundizara en la historia de Colombia, que nos enseñaran de las diferentes culturas que existen y más que todo de las que hay acá en la región para aprender acerca de éstas, por ejemplo, poder visitar a esas personas y compartir con ellas, conocer sus costumbres y sus lenguajes porque hay muchos. (Javier, 13/12/21)

En la parte de sociales porque me hubiera gustado profundizar en todo eso de la política y en historia, de cómo era la situación antigua y cómo es la actual, poder hacer esos análisis y así. (Edward, 4/02/22)

La educación debería apoyar más a la conservación de lo antiguo y fijarse más en nosotros, en nuestro interior, en conservar las costumbres para no cambiar nuestra cultura. (Julián, 5/07/22)

Dentro del querer acercarse a la cultura también surge un deseo por aprender de la música y de la interpretación instrumental, de igual forma, a varios chivatos y chivatas les parece “chévere” profundizar en “algunas cosas” de las matemáticas, sobre todo, aplicadas, ya que sienten que cuando éstas se conectan o relacionan con situaciones reales captan su atención y curiosidad. Algo similar sucede con la especialidad agropecuaria, donde sugieren enriquecer el aprendizaje vinculado con el manejo y la tenencia de animales domésticos.

Siento que hay temas que se podrían reforzar más porque nos aportarían más cosas positivas si las sabemos relacionar. Unos contenidos bien relacionados pueden ayudarnos muchísimo, como las matemáticas bien aplicadas a problemas diarios, por ejemplo: el flujo de agua o aprender a medir el diámetro de una manguera en la agricultura. (Julián, 5/07/22)

Quisiera hicieran más prácticas que tengan que ver con cómo aprender a vacunar un animal, cómo alimentarlo y cómo se debe cuidar. (Javier, 13/12/21)

En la especialidad nos hizo mucha falta estudiar lo de los cerdos, las vacas y sobre todo llegar a hacer prácticas. Siempre falta enfocarse un poquito más en la práctica con los animales, estudiar directamente en la granja lo de los cerdos, las vacas y las lombrices porque las materias de la técnica son para hacer

más prácticas, aunque fue entendible durante el tiempo que estuvimos en pandemia, pero sí sería muy bueno que en esas materias se fuera mucho más a la práctica que a la teoría. (Brayan, 8/12/21)

Así como estos pequeños extractos resaltan contenidos específicos en los que las juventudes quisieran ahondar, también vislumbran varios componentes cruciales que invitan a reflexionar y a rehacer el aspecto metodológico dentro de los procesos educativos, por lo menos, en lo que concierne a la básica secundaria y la media técnica o el bachillerato. Entre esos cómo o esas formas que desean se tengan en cuenta encontramos: generar estrategias para la profundizar en los contenidos, relacionar o transversalizar los mismos, realizar salidas de campo y darle un lugar central a la práctica en los procesos de aprendizaje.

Con relación a la transversalización y las salidas de campo encontramos sentipensares como los siguientes:

Siento que en este momento le dan importancia a la materia dependiendo el nivel de dificultad, pero creo que unas necesitan ser más visibles porque muchas personas quieren aprender de ellas y no les dan el tiempo suficiente para experimentar o hacer. Me gustaría que el tiempo fuera más equilibrado, de acuerdo a los gustos o que las materias se relacionaran, por ejemplo: se puede hacer matemáticas y artes al mismo tiempo, mientras se pinta se pueden utilizar las matemáticas para sacar las medidas de nuestra obra. También me gustaría que se llevaran la una con la otra, para ver cómo se relacionan o cómo las relacionamos nosotros. (Julián, 5/07/22)

Pienso que las salidas sí hacen falta porque son los momentos que a uno más le quedan de todo un año de estar estudiando. Se aprende más al salir, se recuerda más todo eso, lo que pasa, lo que fue chistoso, eso es lo que le queda a uno, más que lo de matemáticas. (Brayan, 8/12/21)

Me hubiese gustado que las clases fueran más prácticas, de salir a hacer actividades, de pronto cocinar o, como el colegio es agropecuario, aprender más cosas del mismo campo, que acá en nuestras casas las podemos aprender, pero sería bueno que en el colegio también las viéramos porque no todos los estudiantes las sabemos. Y que las actividades fueran más lúdicas, de salir al campo, de interactuar, en ciencias, por ejemplo, ir a hacer prácticas fuera del colegio. (Javier, 13/12/21)

Cada uno de estos aportes refleja que más allá de plantear ideas o anhelos rebuscados, las juventudes muestran tener claridad respecto a las formas cómo quieren educarse y aprender, incluso, no deja de ser curioso que la manera de exponerlas sea mediante ejemplos concretos que, según su sentipensar, no implican mayores exigencias, requerimientos o complejidades sino todo lo contrario, parten de sus propios gustos, del contexto que les rodea,

de la resignificación de la vida campesina y de las innumerables relaciones que se pueden entretener entre la educación y *la tierrita*.

Para lograr lo anterior, las juventudes sienten que el papel de las y los profes es clave, ya que al ser críticos de su quehacer pueden enriquecer los procesos de enseñanza, en especial, brindándoles buenos acompañamientos, escuchándoles, relacionando los contenidos, propiciando el diálogo entre áreas o materias y sobre todo, trascendiendo de la teoría a la práctica. A continuación, presento otros fragmentos que nos acercan un poco más a este tipo de expectativas:

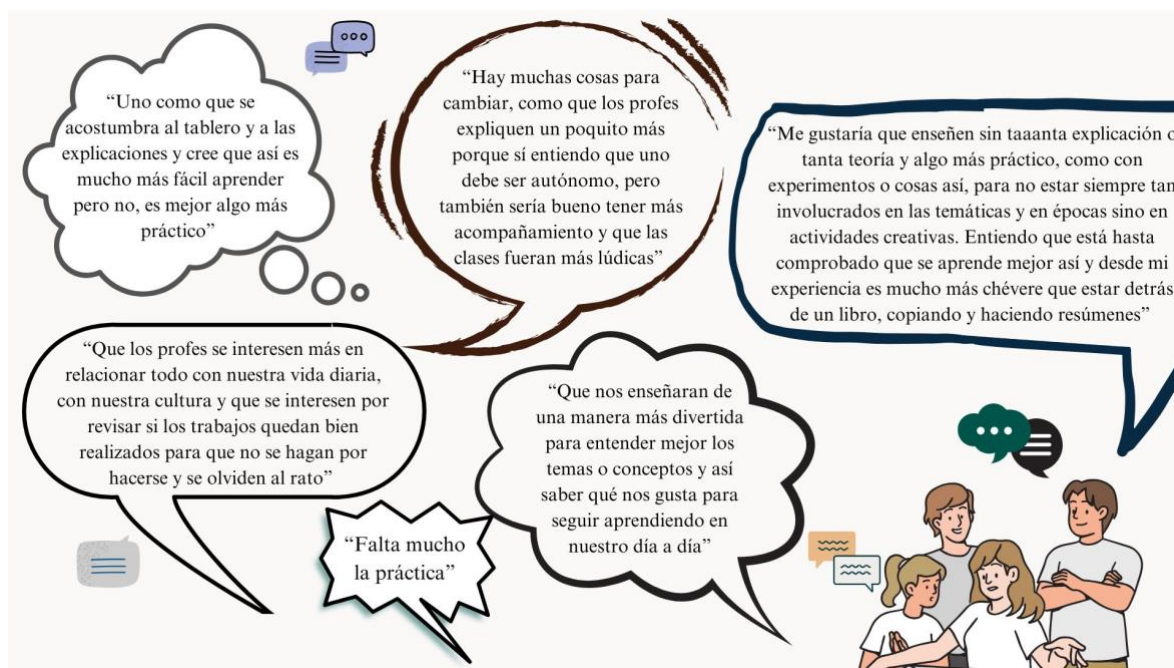


Imagen 64. ¿Cómo quieren aprender las juventudes? Fuente: Elaboración propia con base en fragmentos de las conversas y talleres

Construir el aprendizaje sin dejar de lado la práctica es quizá el mayor deseo que tienen las juventudes al educarse en la ruralidad *chiguana*. En la práctica encuentran la posibilidad de explorar, investigar, hacer, crear, maravillarse, divertirse, compartir, activar los sentidos y aprender de maneras diversas, acordes a nuestros propios seres tal como lo afirma Julián:

Cada quien tiene un método de aprender diferente, aunque yo siento que el mejor método es de poco a poco y de varias formas, a mí me gusta aprender viendo, escuchando y hablando con las demás personas sobre lo que conocen. Incito a que las personas, inclusive al mismo colegio, a que valoren que hay un mundo afuera y que pueden verlo, ir a contemplarlo y aprender mucho de él porque se aprende más saliendo, tocando, viendo, sintiendo y haciendo, que quedándose quietos o sentados en un pupitre. (5/07/22)

Por otro lado, al conversar con las madres y padres de familia de algunos de estos jóvenes, exponen que para ellas y ellos es ideal que la educación rural incluya o fortalezca áreas como la psicología, la religión, la ética y la economía. Al mismo tiempo, consideran tener una mayor exigencia en las orientaciones y los procesos de acompañamiento que se brindan a sus hijos e hijas desde la institucionalidad, sobre todo, desde el modelo educativo que implementan, esto con el objetivo de generar una mayor responsabilidad y apropiación del aprendizaje.

Qué exigieran como más, cómo antes, por lo menos cuando yo estaba en segundo grado ya no exigían que debíamos saber las tablas y era que sabía o sabía, o si no, no podía pasar. A mí me gustaría eso, que en cierto nivel haya unas ciertas cosas que sí o sí se tengan que aprender y de ahí seguir avanzando. Porque ahorita están en cuarto o quinto y no se saben las tablas, es como un método descansado, eso me parece y no estoy de acuerdo. (Sandra D, madre, 12/12/21)

A mí se me hace que hace mucha falta acompañamiento psicológico porque todas las familias somos diferentes, no es que unas seamos modelo o perfectas porque no, pero hay familias de madres solas, padres solos, de padres viciosos, familias que se llaman disfuncionales, entonces tanto a esos niños o jóvenes como a nosotros como sus familiares nos falta mucho más acompañamiento, por ejemplo, para niños que sus papás se están separando, sí o sí necesitan de apoyo psicológico. La Alcaldía tiene un psicólogo, pero viene al colegio por allá de vez y no debiera ser así, me gustaría que fuera permanente yo pienso que el ser humano necesita mucho de la psicología. También quisiera que hubiera una clase de religión, de religión católica, porque con la vaina de la libertad de cultos, la religión se perdió; que se le dé más importancia a la ética y valores o como en nuestra época a la urbanidad donde nos enseñaban siquiera a saludar porque ahorita pasan un poco de chinos por una casa y no saludan, cuando uno estaba pequeño eso era lo primero que le enseñaban: “Buenos días”, “Buenas tardes” y ahorita eso se ha perdido entonces eso me gustaría que se retomara; y por último, otra cosa que me gustaría es que desde pequeños se vayan educando en lo que quieren, por ejemplo, yo he escuchado que en Estados Unidos si uno quiere ser médico o mecánico desde niño lo van acercando a ello y eso sería una vaina muy buena porque puede que aquí enseñen todos los departamentos de Colombia pero no conocen ni uno, entonces preferiría que el estudio fuera más especializado, que si de pronto, esta niña (refiriéndose a su hija) quiere ser profesora, desde pequeñita le fueran enseñando poco a poco a ser profesora. (Arcenio, padre, 12/12/21)

Algo que a mí me parece importante que en la educación se incorpore es más que todo la parte de economía, que se aprenda a manejar la plata, el dinero o los recursos para saber administrarlos; de pronto ver algunas experiencias de cómo se generan recursos, ese tipo de cosas hace falta porque si uno mira es una limitante o es algo que todas las personas vamos a tener que enfrentar en varias etapas de la vida y pues a uno en el colegio le enseñan muchas cosas y seguramente en la universidad también o en el SENA, pero en ninguna parte se habla de economía así puntualmente, qué es, de que se trata y por eso a mí eso me parecería una materia fundamental, es algo que está presente en la vida de todo el mundo y por qué no enseñar cómo administrar los recursos, muchos o pocos que tenga, pero que aprenda uno a manejarlo. (Santiago, padre, 4/02/22)

Los testimonios anteriores dan cuenta del interés que tienen las familias por hacer de la escuela un aliado en la formación de las juventudes y por tanto, contar con un espacio donde también se dé lugar a aspectos que van más allá de la mera formación académica. Enfatizar en áreas como la psicología, la economía y hasta la vida espiritual, refleja el anhelo familiar por tener una educación integral. Claro está, que en lo que corresponde a la religión y como bien lo reconoce uno de los padres de familia, no puede imponerse ninguna en específico, esto a partir de lo contemplado en la Constitución Política de Colombia.

4.2.2 Las razones por las que las juventudes quieren educarse

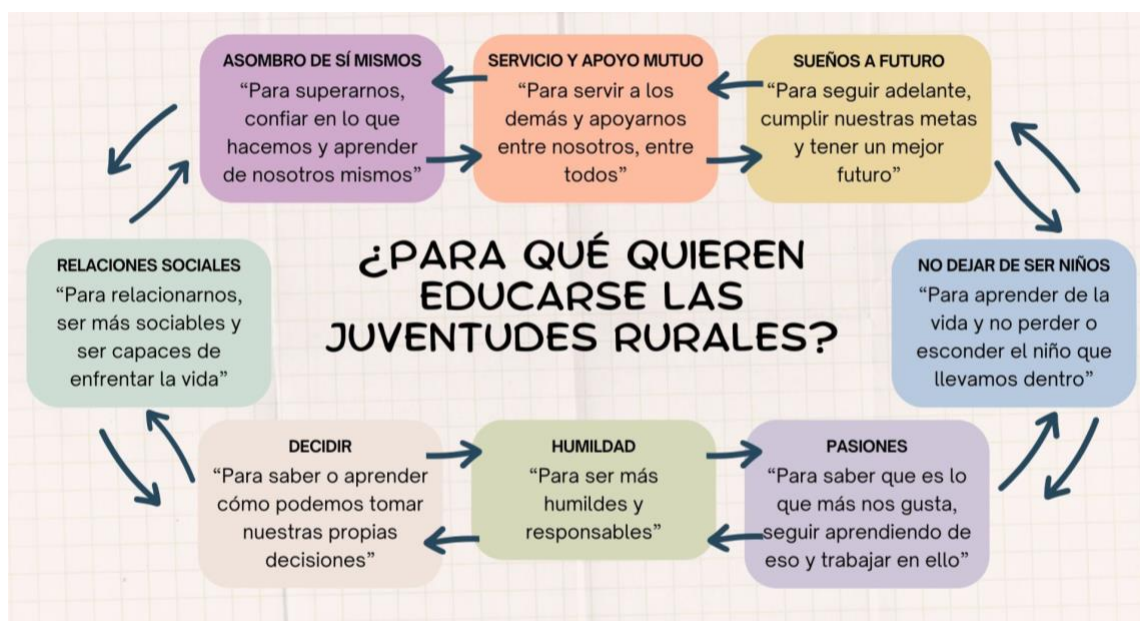


Imagen 65. ¿Para qué quieren educarse las juventudes rurales? Fuente: Elaboración propia con base en los *sentipensares juveniles*

Son bastantes los cambios que las juventudes rurales le plantean a la educación y mucho de ello, surge o está relacionado con las razones que ellas tienen para no desistir con sus procesos educativos. Esas razones o argumentos dejan entrever que al educarse no lo hacen solo por ellos y ellas mismas sino por muchas otras personas, familiares o no, y por un deseo de contribuir al bienestar común.

Servir y apoyarse de manera mutua, maravillarse de sí mismos, cultivar sueños, tejer relaciones sociales, aprender a tomar decisiones, ser humildes, no dejar las pasiones o gustos y no perder la esencia de la niñez, son en síntesis los motivos principales que suelen acompañar a muchas y muchos jóvenes chiguanos en sus andares educativos.

4.2.3 Anhelos de educación superior

Continuar con los estudios de educación superior es difícil para gran parte de las juventudes en Choachí e incluso, puede llegar a ser un “privilegio” como lo nombra Marlon al argumentar que “eso depende de las posibilidades económicas de las familias” (25/06/22). Afirmaciones como éstas cobran mayor fuerza al dialogar con algunas de las juventudes que egresaron de la educación media técnica o bachillerato en los años 2020 y 2021, quienes comentan que una vez salieron del colegio se dedicaron a estudiar y trabajar a la vez o simplemente a trabajar.

De estos estudiantes graduados, con quienes conversé entre 2022 y 2023¹⁰⁰, nueve seguían viviendo en sus *veredas* de origen, cinco radicaban en Bogotá y uno en el extranjero. De igual manera, nueve de estos jóvenes se encontraban estudiando programas de educación superior tanto a nivel técnico (3), tecnológico (2) y profesional (4), principalmente en

¹⁰⁰ Con el propósito de reconocer las actividades realizadas por las juventudes rurales recién egresadas del bachillerato, decidí tomar como base los listados de estudiantes egresados durante los años 2020 y 2021 de la IED Ferralarada del municipio de Choachí, localizarlos mediante redes sociales como Messenger y WathsApp e invitarles a responder unas preguntas sencillas con relación al lugar de residencia actual, la continuidad escolar o, según el caso, la vida laboral. Vale decir, que de cuarenta estudiantes que egresaron en estos dos años, logré tener comunicación con quince.

instituciones de educación superior públicas como el SENA y en modalidad a distancia como en la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD).

Entre las áreas de estudio elegidas encontramos administración, contaduría, ingeniería industrial, electricidad, veterinaria, entrenamiento deportivo y psicología. Al mismo tiempo y como se mencionó con anterioridad, es esencial reconocer que ocho de los nueve universitarios activos, por aquel entonces, combinaban sus estudios con actividades laborales asociadas a ventas, oficios varios en negocios comerciales y labores de cuidado a familiares o conocidos cercanos, todo esto con el propósito de contar con ingresos que abonaran a lo relacionado con sus estudios y gastos personales.

Por otra parte, también es clave mencionar que seis de los egresados consultados no estudiaban debido a las limitaciones económicas y la falta de garantías para acceder a la educación superior pública, por tanto, trabajaban en labores agropecuarias, de construcción, en el cargue y descargue de mercancías o en actividades propias de restaurantes, cafeterías, y supermercados en el casco urbano del municipio.

Con este contexto y al abordar en el tema de la educación superior con las demás juventudes, partícipes de toda investigación, se refleja cierta incertidumbre en este devenir. Unos mencionan no tener claridad respecto a lo que quieren estudiar, otros sienten que “la educación en estos tiempos es primordial” (Edward, 4/02/22) y que saben que carrera quieren estudiar pero no la ven tan alcanzable porque no es posible acceder a ella en la región y no todos pueden asumir las implicaciones de migrar a la ciudad para ingresar a una universidad.

Entre los programas académicos que llaman su atención están: Medicina, pedagogía infantil, artes, fotografía, criminalística y en especial, gastronomía y mecánica automotriz. Así como varios *muchachos* y *muchachas* tienen el anhelo de realizar estudios de educación superior, otros comparten el sueño de hacer parte de las fuerzas militares, principalmente de la Policía o el Ejército, mientras que otros afirman que el estudio no les llama la atención y prefieren dedicarse al transporte u otro tipo de trabajos independientes.

Algo en lo que sí suelen coincidir todas las juventudes es en el deseo de aportar a *la tierrita* desde la profesión o el oficio al que se dediquen y en caso de migrar, no alejarse del todo, en lo posible volver de manera periódica o retornar en algún momento de forma definitiva para no perder las relaciones, los vínculos territoriales y de paso compartir sus experiencias y saberes “a la gente” (Julián, 5/07/22).

4.3 “*Ilusión de sueños colectivos*”



Imagen 66. Propuestas para una educación rural más allá de la escuela, 22 de julio de 2022. Fuente: Archivo personal

Luego de sentipensar y reconocer tanto las percepciones como las expectativas que las juventudes rurales expresan acerca de la educación formal, fue valioso inquietarnos por el papel que puede llegar a tener la educación más allá de la escuela y, por ende, lo que ésta puede contribuir de manera específica a nuestra *tierrita*. Teniendo en cuenta estos propósitos, entretejimos junto a las juventudes una “*ilusión de sueños colectivos*”, como denominó Javier, uno de los jóvenes de Maza, a todas las ideas y anhelos que surgieron y que esperamos cultivar “*de alguna manera*”.

A continuación, nos adentraremos un poco en la soberanía alimentaria, la educación y cultura ambiental, el arte, la memoria colectiva y otros sueños que nos juntan e ilusionan:

4.3.1 Soberanía alimentaria



Imagen 67. La huerta y el lombricultivo, espacios clave para la soberanía alimentaria, 22 de julio de 2022. Fuente: Creaciones juveniles

Si bien las juventudes expresan su poca afinidad con la labranza de la tierra no se apartan por completo del vínculo con ésta. Es por este motivo que sueñan con retomar o mantener, junto a sus familias y comunidad, todo tipo de huertas (caseras, comunitarias, medicinales, etc.) en las que se pueda sembrar de “todo un poquito” para “echar mano” de ellas al momento de cocinar y atender cualquier molestia de salud.

Fortalecer estos espacios destinados al cultivo y producción de sus propios alimentos fue una idea que también tomó importancia luego de la época de pandemia, cuando en varios hogares campesinos sintieron que, al no contar con una huerta o haber abandonado esta práctica usual tiempo atrás, se convirtieron en familias dependientes del suministro de alimentos por parte de otros lugares a los cuales casi siempre acudían para comprarlos.

Al querer salvaguardar su soberanía alimentaria, las juventudes también plantean el interés por generar abonos orgánicos para el manejo de las huertas y de esta manera contribuir al cuidado tanto de su salud como de los suelos, de ahí que, por ejemplo, el lombricompost resulte ser uno de los fertilizantes naturales de mayor preferencia y a la vez, reconozcan en éste la posibilidad de aprovechamiento de los mismos residuos que resulten de los alimentos.

Entre algunos interrogantes que se propusieron para consolidar este sueño colectivo encontramos estas preguntas: ¿Es posible crear huertas comunitarias en nuestras *veredas*? ¿cómo podríamos lograrlo? ¿qué implicaría? ¿cuáles serían nuestros principales propósitos? y ¿cómo sería nuestra participación o nuestro papel como jóvenes en este espacio?

4.3.2 Educación y cultura ambiental



Imagen 68. Educación y cultura ambiental, 22 de julio de 2022. Fuente: Creaciones juveniles

Al vivir en un contexto rural estrechamente vinculado al ecosistema de páramo y a los bosques alto andinos, al agua, la biodiversidad y, de alguna manera, contar con cierta apropiación por buena parte de ello, gracias a la herencia familiar o a uno que otro proyecto escolar ambiental, hace que las juventudes resalten su anhelo por aportar al cuidado y conservación de la naturaleza, en especial, de las especies que son catalogadas como vulnerables o en peligro de extinción, entre ellas el oso andino.

Para poder llevar a cabo lo anterior, las juventudes consideran indispensable poder fortalecer procesos de educación y cultura ambiental que les permitan investigar y conocer mucho más de la fauna y flora presente en la región, de las distintas fuentes hídricas y de las relaciones que las comunidades tienen como tal con el entorno natural. De igual forma, sienten que, al reconocer todo ello, también se puede hacer frente a las problemáticas ambientales que de cierta forma evidencian en las *veredas* y que fueron descritas líneas atrás.

Otros aspectos que también quisieran incluir, explorar y de paso acoger como formas sustentables para la vida cotidiana de sus comunidades, tienen que ver directamente con la posibilidad de hacer uso de las aguas lluvias, reciclar, recuperar y propagar especies nativas e idear estrategias que no generen impactos negativos a *la tierrita* como, por ejemplo, aprender de energías alternativas o renovables, entre ellas, la energía solar, para contemplar una futura implementación en viviendas o en espacios comunitarios.

4.3.3 Arte, memoria colectiva y otros sueños a cultivar



Imagen 69. Mural elaborado por las juventudes durante la salida al páramo, 22 de julio de 2022. Fuente: Archivo personal

Las juventudes rurales afirman que sueñan con tener más espacios en los que su creatividad, su ingenio, sus sentires y sus ideas no encuentren barreras sino todo lo contrario, sean valorados, puedan explorarse y realizarse para no perder su capacidad de asombro. En la música, la pintura, el trabajo manual y en sí, todo aquello relacionado con el arte, es donde más encuentran estos quereres y por ello, anhelan vivirlo a plenitud en la ruralidad, contexto que siempre ha tenido un fuerte rezago en este campo.

De la música, por ejemplo, a algunos les gustaría acercarse a la interpretación del requinto o el tiple, instrumentos históricamente empleados en la región, mientras que otros prefieren explorar o incursionar en unos no tan comunes como el saxofón. Ahora bien, en lo que se refiere al dibujo o la pintura, cabe mencionar que la mayoría de estos jóvenes poseen unas destrezas admirables en estos quehaceres y al reconocerlo sueñan con hacer creaciones

conjuntas, seguirse perfeccionando en el oficio, compartir sus obras y enseñar a sus propias comunidades.

Otro de los sueños que les mueve y que les gustaría lograr es la comprensión y el reconocimiento de la historia local, en particular, de sus contextos *veredales*, ya que es parece que no saben mucho al respecto. Para ello, proponen acudir a la memoria colectiva y a la memoria oral mediante el diálogo y la escucha a sus abuelitas, abuelitos y toda la población mayor de la zona.

Entre otros anhelos, las juventudes rurales comparten la idea de incentivar y fortalecer los espacios deportivos, así como retomar los campeonatos que se hacían en otras épocas. También añoran la llegada de cursos, talleres y todo tipo de espacios formativos en diversos campos, que les permita ampliar sus conocimientos, fortalecer sus capacidades y no quedarse simplemente con la educación convencional.

4.4 De los hallazgos a la discusión crítica

Pese a la invisibilización a la que se han visto sometidas las juventudes rurales (Soto, 2012) y la manera como ello ha repercutido en sus propias vidas, lo cual no fue ajeno en algunos momentos del trabajo de campo de esta investigación cuando varios de los y las jóvenes sintieron timidez para expresarse, decidieron responder con una risa nerviosa o callar por completo, al considerar que no tenían mucho qué compartir o aportar; toda la narrativa expuesta con anterioridad nos permite hallar una gran diversidad de sentipensares que nos llevan a comprenderles y nos invitan a valorar sus propios horizontes de posibilidad, esos que no podemos dejar de cultivar.

Al escuchar con atención a estas juventudes rurales una de las primeras reflexiones que podemos reconocer es su ser juvenil, aquel que relacionan directamente con su vida en el campo, con un escenario natural y cultural, en el que si bien a la mayoría aún les abriga un fuerte vínculo campesino y de producción agropecuaria, no a todos les identifica porque consideran que su identidad está en construcción. Además de ello, las juventudes sienten que

aún hoy sigue existiendo discriminación por habitar en la ruralidad y ello lo viven cuando *bajan al pueblo* o van a la ciudad y cambian su lenguaje para no ser menospreciados.

Teniendo en cuenta lo anterior, es evidente que no hay una identidad definida de manera sólida por parte de las juventudes rurales del sector oriental del municipio de Choachí y esto en buena medida, dificulta la conformación y existencia de grupos u organizaciones juveniles en las veredas donde tuvo lugar este estudio. Los escenarios de encuentro y de juntanzas juveniles se limitan al desarrollo de actividades recreativas o deportivas, principalmente.

Por otra parte, cuestionar la educación con las juventudes rurales permitió hallar que a no hay una identidad definida de manera sólida por parte de las juventudes rurales del sector oriental del municipio de Choachí y esto en buena medida, dificulta la conformación y existencia de grupos u organizaciones juveniles en las veredas donde tuvo lugar este estudio antes de asociarle con el sistema de educación formal, hecho que lleva a repensar el papel de la educación rural en nuestras veredas y cómo ésta puede conectarse no solo con los saberes y la herencia familiar asociada a lo agropecuario, sino con una educación que relacionan directamente con los valores, la ética e incluso, la vida espiritual.

En lo que concierne a educación formal, las juventudes son claras al manifestar lo que no les gusta y qué consideran debe mejorarse. Dentro de esto último, dos postulados llaman la atención, uno de ellos el interés por las ciencias sociales, para desde allí recuperar la memoria territorial que no se les ha enseñado y tiende cada vez más a perderse, y otro, el querer que la educación de lugar a los aprendizajes prácticos puesto que sienten que se conectarían mucho más con sus vidas cotidianas.

La educación rural vivida por lo estudiantes, en síntesis, les separa de *la tierrita* y por tanto, dicha educación no puede plantearse como una mera apuesta contextualizada porque sí, sino porque a partir de lecturas territoriales entrettejidas junto a sus actores, como en este caso, las juventudes, entendidas desde su diversidad (Jurado y Tobasura, 2012) le garantice rehacerse y vivirse a partir de la multiplicidad de sentipensares que existen y que a la vez,

vislumbran diferencias (Espinosa y Guerrero, 2021) que también deben incluirse a cualquier proceso educativo.

4.5 Una cosecha esperanzadora

A modo de cierre de este capítulo, es valioso reconocer que las juventudes rurales tienen mucho por aportar al repensar de la educación rural, de ahí, las innumerables reflexiones que surgieron a partir de sus sentipensares, de sus experiencias y de todo lo vivido tanto en el ámbito escolar como fuera de éste. Cada percepción y expectativa compartida nos invita a considerar otras sendas y otros horizontes para la educación de *la tierrita*, educación que desde luego, no podemos apartar de los sueños o propuestas co-creadas por las juventudes.

Entre todo lo expuesto, que por lo general estuvo acompañado de risas pero también de largos silencios, encontramos que el significado subjetivo de la educación para las juventudes está estrechamente relacionado con la familia, esto al sentipensar que es allí donde reconocen que se gesta una formación basada en valores y principios esenciales para sus vidas. Por su parte, la educación formal, representada por la escuela y el colegio, tienden a ser asociada al aprendizaje y a la adquisición de conocimientos.

Del paso por la escolaridad, las juventudes denotan un sinfín de paradojas que inician desde el querer asistir a las instituciones educativas, antes que nada, para *recochar* con sus amigos y amigas, hasta llegar a sentir que sus procesos de aprendizaje en buena medida están realmente atados a la realización de guías y a atender un modelo que mientras, por un lado, les propone ser autónomos, por el otro, les limita las salidas pedagógicas para relacionar el aprendizaje con las realidades territoriales.

Frente a esto, las y los jóvenes esperan que la educación rural formal se replantee en muchos de sus aspectos y quehaceres, tanto así que lo que más anhelan que ésta reconsidere es la vinculación de un componente práctico que abone tanto en la enseñanza como en la apropiación del aprendizaje. De igual forma, plantean con insistencia la necesidad de revisar en profundidad, entre otros asuntos, los contenidos curriculares que se orientan, ya que

desean que se dé mucho más lugar a algunos que suelen dejarse de lado, en especial, en áreas como matemáticas, artes, ciencias sociales y la especialidad agropecuaria.

La cosecha lograda en este apartado tiende a ser esperanzadora porque a todo lo anterior, se sumó el arte, la memoria colectiva, la educación y la cultura ambiental, así como la soberanía alimentaria. Ellos representan anhelos que las juventudes comparten para el repensar mismo de la educación rural más allá de la escuela, para proyectar la realización de éstos en tiempos no muy lejanos.

Flores, frutos y nuevas semillas, la cosecha final

Mientras no haya una educación de acuerdo a las necesidades y a la identidad con el campo, con sus costumbres, de hacer como nosotros hacíamos, por ejemplo, centros culturales donde desde niños empiecen a bailar, a hacer coplas y a participar; mientras no exista eso, el joven podrá pensar que es un gringo, un extranjero y que ya le da pena ser campesino ¿Por qué? Porque el ambiente de la escuela más el ambiente de la familia lo llevan a eso. A través del estudio el joven sabe un poquito quién fue Bolívar o Santander, de pronto quiénes fueron filósofos como Platón, Aristóteles, Hegel, San Agustín, bueno, va a saber la vida de muchos personajes, pero si le preguntan cuáles son los nombres de los presidentes de las Juntas de Acción Comunal, no va a saber, si les preguntan el nombre de cinco comidas tradicionales que los papás y los abuelos recibían, no lo saben; si van a un museo, por decir algo al de aquí, la Finca Museo, les señalamos un elemento y le preguntamos cómo se llama, dicen: “Jum, no sé” o “No, no sé ¿Por qué? Porque la educación le ha enseñado cosas ajenas, le ha enseñado a que aprenda lo que está fuera de la familia, fuera de su región y claro, él puede decir: “Yo soy un buen matemático”, pero qué sabe de la familia, a veces no sabe ni cómo se llamaba el abuelo, ni cómo se llamaba el tío, dónde vivía la abuela, no, nada de nada; entonces, esto es un peligro y grande [...] ¿Cómo hacemos para que la juventud reflexione y de paso se identifique con lo que es nuestro?

Miguel Arcángel Cruz
(Fragmento conversa, 7/12/21)

Este epígrafe, tomado de una conversa con el profe Miguel, líder campesino y maestro chiguano que dedicó su vida a la docencia rural e indígena de nuestro país, especialmente en la Amazonía colombiana, tiene mucho que ver con la comprensión de los sentipensares que las juventudes rurales tienen acerca de la educación y su relación con *la tierrita*, surco u objetivo principal de este estudio, y ello, lo podemos reconocer en las siguientes líneas o reflexiones finales que dan cierre al presente documento.

No obstante, antes de exponer dichas reflexiones, requerimos retomar la metáfora del cultivo con la que decidí iniciar esta investigación y a partir de ella, recordar que, luego de todo lo que conllevó la siembra y la labranza de este proceso, llegó el momento de la cosecha,

una cosecha que floreció y fructificó para regalarnos nuevas semillas que esperan volver a cultivarse. Dicho esto, a continuación presento estas renovadas semillas a manera de reflexiones con base en las flores y frutos cosechados en cada uno de los surcos, el quehacer investigativo propio, la identificación de posibles horizontes investigativos y un mensaje orientado a la comunidad chiguana.

Reflexiones a partir de las flores y frutos cosechados en cada uno de los surcos

Teniendo en cuenta las percepciones, expectativas y propuestas compartidas por las juventudes rurales, es decir las flores y frutos cosechados en cada uno de los surcos sembrados, decidí construir varias reflexiones a manera de tendencias, tensiones, desigualdades y oportunidades para, a través de ellas, sintetizar lo que emergió luego de sentipensar la educación rural de *la tierrita* e identificar algunas pistas para continuar repensando su quehacer.

Entre las tendencias, una de las más comunes es que las juventudes relacionan la educación rural formal con la adquisición de conocimientos y por tanto, con una formación determinada por ciertos contenidos que casi siempre los aprenden para “pasar la materia”, para lograr buenos resultados en las Pruebas Saber, cómo se lo recalcan de manera permanente la mayoría de docentes durante el proceso de enseñanza, y para prepararse con miras a un futuro completamente incierto.

De igual forma, existe una preponderancia a reconocer que dicha educación está sujeta a un modelo de autonomía personal o autoaprendizaje que, si bien las juventudes sienten que “ha cambiado un poco” respecto a la memorización y a las evaluaciones relámpago que enfrentaban en el modelo tradicional que tenían antes, consideran que su implementación les hace vivir un aprendizaje individualista, sobre todo porque el acompañamiento docente es muy limitado y los momentos o etapas, que se plantean en esta apuesta educativa, se centran en la resolución de guías según su propio ritmo, pero que, por lo general, terminan desarrollándolas por mero cumplimiento u obligación.

Sumado a esto, las juventudes rurales expresan que no suelen disfrutar estos procesos educativos como quisieran, ya que tienden a encontrarse con clases aburridas al no salir de las aulas, al depender de explicaciones teóricas asociadas al uso del tablero y el cuaderno, al no contar con los espacios y las herramientas adecuadas para enriquecer sus experiencias educativas y en sí, al sentir que la educación no tiene cambios ni en sus “técnicas” ni en sus propósitos.

Reconocer estas tendencias me lleva a afirmar que las juventudes viven una educación rural limitada por un aprendizaje de contenidos (Arias, 2017), una estandarización curricular establecida para un territorio homogéneo (Perea y Mora, 2023) y un modelo educativo que no responde a las expectativas del estudiantado. De igual forma, estas reflexiones halladas evidencian la existencia de una “educación bancaria” (Freire, 2010) que no aporta a la construcción de pensamiento crítico, al arraigo territorial y por ende, a una educación con, desde y para *la tierrita*.

Ahora bien, muy de la mano de estas tendencias o al interior de ellas, aparecen varias tensiones tanto explícitas como implícitas que trastocan la vida escolar, pero también la vida más allá de las aulas. Una de esas primeras tensiones que remarcan las juventudes es el lugar predominante que la enseñanza le otorga a la teoría y en consecuencia, el poco o nulo espacio de la práctica en la mayoría de las clases, hecho que repercute en sus procesos de aprendizaje cotidianos al sentir que viven un aprendizaje “pasajero” o momentáneo.

Anhelar procesos de enseñanza prácticos significa para las juventudes tener la posibilidad de acercarse a lo dinámico, a lo creativo, al asombro y, sobre todo, a aprender a partir del hacer, del experimentar y del atreverse a realizar acciones que trasciendan de las explicaciones magistrales, a las que se han ido acostumbrando aunque no quieran. En buena medida, esta añoranza por lo práctico tiene que ver, por un lado, con el habitar un contexto donde la vida práctica ha estado presente históricamente y, por el otro, por querer aprender acorde a los cambios que la sociedad va teniendo, entre ellos, el surgimiento de nuevas herramientas que consideran pueden emplearse para enriquecer el aprendizaje.

Otra tensión o sinsabor, que no se expresa de manera literal, pero suele estar presente entre los sentipensares compartidos por las juventudes, es el hecho de educarse para responder a una u otra temática impuesta por plan de estudios de una materia o para lograr buenos resultados en las pruebas estandarizadas, puesto que esto les impide educarse para su presente, para su vida juvenil, para comprender mucho de lo que les sucede, les preocupa, sienten, viven o sencillamente, les interesa.

Educarse en un contexto escolar que poco se pregunta por el presente también limita las capacidades de las y los jóvenes para inquietarse respecto a las situaciones que transcurren en la actualidad global, nacional, pero sobre todo, regional, local y veredal. Es evidente que por lo menos en el sector oriental de Choachí, la educación rural carece de la generación de procesos educativos que permitan al estudiantado comprender sus realidades, tomar posiciones claras “frente a los problemas de su tiempo y su espacio” (Freire, 1997, p. 88) e incluso, crear acciones de cambio.

Esta carencia de una educación comprometida social y políticamente, como también la puedo denominar, invisibiliza otro tipo de tensiones que trascienden las fronteras de la escolaridad y que las juventudes suelen expresar con preocupación, nostalgia y desasosiego. Una de ellas es la realidad que vive la agricultura, en especial, las dificultades que cada vez más se tienen al cultivar la tierra y que son ocasionadas por los altos costos de los insumos agrícolas y el manejo inequitativo al momento de la comercialización de las cosechas.

En efecto, las juventudes suman a esta tensión el arduo trabajo físico que conlleva la labranza de la tierra así como el descontento que les genera a sus familias el hecho de tener más pérdidas que ganancias al finalizar los ciclos de cosecha. Estas razones, a la vez, se convierten en los principales argumentos que tienen las juventudes para no querer dedicar sus vidas a la labranza de la tierra y por tanto, a dejar de producir alimentos o flores en los minifundios de sus veredas.

De igual forma, otra de las tensiones evidenciadas es la disyuntiva que existe entre la tranquilidad y el disfrute de la vida que las juventudes encuentran en el campo y las pocas

oportunidades que este contexto rural les brinda, sobre todo, en los ámbitos educativos y laborales. Este panorama hace que la mayoría de jóvenes sientan que por más que quieran mantenerse en *la tierrita*, llegará el momento de migrar o en el mejor de los casos, de estudiar a distancia y trabajar en la cabecera municipal para nos apartarse por completo del territorio.

En medio de toda esta cosecha de flores y frutos, también surgieron desigualdades que no pasaron desapercibidas al interrogarnos por la educación rural y los sentipensares que las juventudes tienen de ella y de su relación con el territorio. Entre estas, se destacan precariedades en cuanto a temas de infraestructura escolar y deportiva, el mobiliario y las herramientas para desarrollar los procesos de aprendizaje, así como las garantías en el acceso al agua potable y a servicios públicos como el internet.

Acceder a la educación superior, más en un contexto rural como el chiguano, es otra de las desigualdades evidentes y a la que se enfrentan las juventudes, puesto que las pocas oportunidades que existen en el municipio dependen de la oferta académica que de manera ocasional pueda brindar el SENA, a través de su formación técnica y tecnológica, alguna universidad, por un convenio que ésta realice con la administración municipal de turno, o varias de las instituciones de educación superior públicas o privadas que disponen de modalidades a distancia.

Por otra parte, acceder a la tierra en nuestro municipio se está convirtiendo en un privilegio para unos y una negación para otros, para las mayorías, entre las que se encuentran las juventudes rurales. Esta desigualdad inquieta y preocupante porque con ella se está perdiendo una herencia territorial, los vínculos directos con la tierra y las posibilidades de seguir construyendo la vida allí, de ahí que este sea un asunto que no pueda escapar al repensar de la educación rural.

Ahora, luego de reconocer las tendencias, tensiones y desigualdades, es igualmente valioso destacar las oportunidades que también tuvieron lugar en esta cosecha. Una, que llama de manera particular la atención, es el interés que las juventudes tienen por acercarse mucho más a las ciencias sociales, en especial, a disciplinas como la historia y las ciencias

políticas, y a los estudios culturales, esto justificado en la curiosidad que les genera el pasado y la posibilidad de relacionarlo con la vida en la actualidad.

Además de esto y teniendo en cuenta las propuestas colectivas, encontramos oportunidades para que la educación rural repiense su lugar más allá de la escuela y por ende, pueda generar otros espacios, quizá más populares o comunitarios, donde se construya una “Educación Diferencial”, como la denomina Ríos-Osorio *et al.* (2020), que sea “capaz de contribuir al desarrollo de ciertas soberanías, como pueden ser la alimentaria, la energética y la de economías alternativas; teniendo presente las problemáticas, necesidades y potencialidades de los contextos rurales” (pp. 184-185).

Acorde a lo anterior, las juventudes plantean en concreto varios sueños colectivos, que quisieran abordar a un mediano y largo plazo, entre ellos los siguientes:

- ☺ La creación de huertas, con miras a garantizar la soberanía alimentaria del territorio
- ☺ El fortalecimiento de procesos educativos y culturales donde lo ambiental prevalezca y contribuya a la salvaguarda de la naturaleza
- ☺ La exploración de las artes y el posicionamiento de éstas en los contextos rurales
- ☺ El rescate de la memoria colectiva para comprender el pasado veredal/local, reconstruir las raíces campesinas y rehacer los procesos identitarios
- ☺ Retomar con mucho más ahínco el deporte y la recreación como parte esencial de la vida comunitaria.

Tener claridad acerca de lo que quieren las juventudes rurales respecto a la educación, cuando no es común preguntarles por ello (Duque, 2018) es valioso y, a la vez, es una responsabilidad que nos convoca a los actores comunitarios, educativos y académicos, a asumir un compromiso real con esta población, a través de la visibilización de sus sentipensares, la inclusión de éstos en la toma de decisiones y, lo que considero más trascendental, mediante el acompañamiento en el diseño de estas apuestas, en su realización y en todo lo que ellas como tal implican.

Adicional a ello, encuentro en cada una de las propuestas cocreadas la posibilidad de hacer frente a varias de las preocupaciones, problemáticas y desesperanzas que también hicieron parte de los sentipensares expuestos por las juventudes, principalmente, en torno a las realidades que viven e identifican en *la tierrita*. Una de ellas, es el querer mantener su relación con la labranza de la tierra mediante las huertas orgánicas, ya que si bien la siembra de monocultivos no es de su interés, sí reconocen que el cultivo de los alimentos no debe acabarse en sus *veredas* y por tanto, es clave su participación procesos asociados a la soberanía alimentaria.

Otra de las posibilidades que podría contribuir a contrarrestar la desunión que existe entre las comunidades y, al mismo tiempo, la dependencia que las juventudes reconocen tener cada día más a las redes sociales y a la tecnología, son tanto la generación de espacios de integración, esparcimiento, recreación y deporte, por ejemplo, los campeonatos en distintas disciplinas; como la construcción de procesos educativos asociados a las artes y a los trabajos manuales.

Por último, cabe destacar cómo las juventudes rurales sienten cierta responsabilidad y compromiso con el cuidado de *la tierrita*, en especial, con el páramo, las fuentes hídricas y la biodiversidad. A la vez, es conmovedor escucharles y sentir sus deseos por conocer en detalle las historias desconocidas de nuestras *veredas* y a partir de ellas, hacer una reapropiación de la identidad chiguana.

Sentipensar la educación rural desde *la tierrita* y entretejer horizontes junto a las juventudes que la habitan nos permitió llegar a esta cosecha llena de flores y frutos que ahora no solo nos ayudan a comprender lo que realmente se vive alrededor de la educación en nuestras montañas sino a reconocer nuevas semillas que, representadas en las oportunidades y en todas las reflexiones halladas, queremos resembrar para seguir cultivando otras maneras de educarnos sin desarraigarnos de nuestro territorio chiguano.

Reflexiones propias del quehacer investigativo

Generar espacios de confianza, de conversa y desde luego, de escucha atenta, entendida como un ejercicio de aprendizaje constante dentro del quehacer etnográfico (Restrepo, 2018), fue en esencia lo que hicimos con las juventudes rurales en esta investigación y lo que nos permitió reflexionar acerca de aspectos que hacen parte de nuestra cotidianidad, como la educación y el territorio, pero que nunca antes habíamos cuestionado a profundidad.

Dialogar con las juventudes en el surco, en sus casas, en medio de la carretera, en el salón comunal y hasta en el páramo siento que fue clave para mantener una coherencia con la esencia del proyecto y como tal, vincular al mismo proceso de investigación, sobre todo a las etapas de campo, la posibilidad de crear otras maneras de vivir y acercarnos a la educación rural. Además de ello, considero que en gran medida, el haber incluido la ruleta reflexiva, a manera de juego y acorde a cada uno de los objetivos propuestos, contribuyó a dejar de lado la timidez característica de las juventudes rurales, por lo menos en *la tierrita*, y de esta manera, tener una mayor fluidez y participación durante los talleres de sentipensares colectivos.

Vincular a integrantes de las familias de las juventudes u otros actores comunitarios también fue crucial para complementar los hallazgos y la discusión en torno a la educación rural chiguana. A su vez, esto contribuyó de manera amplia a pensar la educación rural más allá de la escuela, en espacios a donde ésta también puede aportar e, incluso, desde donde se puede desprender.

Ahora bien, en cuanto a algunas de las limitaciones quiero referirme por una parte, al contexto de pandemia porque sin duda hizo que la primera etapa de campo estuviese un poco restringida y por otra lado, considero que existe una voz masculina predominante en los hallazgos, esto a causa de la poca participación de las mujeres jóvenes pese a las invitaciones a estar tanto en las conversas individuales como en los talleres colectivos.

No menos importante, siento que es valioso mencionar que el tiempo dedicado a este proceso investigativo, sobre todo, a la etapa de escritura, fue un camino de muchos ires y venires que valieron la pena. Me hicieron comprender que cuando se una investigación se hace con un compromiso de vida no se escribe por escribir o como si se estuviera en una competencia sino que la escritura se siente, se lee y se relee, se escucha, se toman pausas, se vuelve al texto, se deshace, se rehace y se construye de a poco y sin desconectar la cabeza del corazón.

Reflexiones con miras a otros posibles horizontes investigativos

Con relación a la identificación de otras oportunidades a fortalecer desde la investigación en educación rural considero clave preguntarnos por los nuevos modelos educativos que están llegando a la ruralidad y su pertinencia, la deserción escolar rural, las mujeres (niñas, jóvenes, adultas) en los procesos educativos rurales, el lugar de lo campesino en la educación, la educación superior de las juventudes rurales así como el papel de las familias campesinas y las comunidades en los procesos de aprendizaje.

De igual manera, sentipienso que el campo de la educación rural debe trascender más allá del ámbito escolar formal y por ende, inquietarse por lo que ocurre o puede suceder en los contextos familiares y comunitarios, por ejemplo, en las Juntas de Acción Comunal, escenarios que tienen mucho que aportar a procesos educativos informales, no formales y populares con miras a que tanto las juventudes como otros grupos pertenecientes a las comunidades cuenten con otros espacios educativos.

Para cerrar, quiero resaltar que en la educación rural no todo está dicho y, por ello mismo, urge el reconocimiento de las voces directamente implicadas en ella, es necesario escuchar cada vez más a las niñas, a los niños, a las juventudes, a las maestras, a los maestros, a las familias y las comunidades rurales de Colombia e incluso de otros países para ampliar las reflexiones y los sentipensares acerca de la educación que realmente queremos y podemos cultivar.

Reflexiones finales a la comunidad chiguana

Si bien todo lo cosechado en esta investigación pretende abonar a las discusiones, quehaceres y decisiones académicas, gubernamentales, entre otras instancias u organizaciones interesadas en la educación rural, quiero de manera especial cerrar estas líneas reflexivas con una de tantas consignas del maestro Paulo Freire (2012), “Cambiar es difícil pero posible”, e inspirada en esta poderosa frase, expresar a mi querida comunidad chiguana, sobre todo a las juventudes partícipes de este proyecto, la siguiente *coplita* para que nos sigamos juntando ya no tanto a añorar sino a actuar:

Sentipensamos la educación rural,
que tenemos y que soñamos,
sin alejarnos de *la tierrita*.
porque bien reconocemos que la amamos.

Ya sabemos qué no nos gusta,
y qué no disfrutamos,
también sabemos lo que queremos,
y a qué nos enfrentamos.

Que podemos echarnos a andar pa'l Río Blanco,
o *patoniar* hasta las cumbres del páramo,
porque en cualquiera de los dos lados,
tenemos mucho con qué educarnos.

También aprendemos al cuestionarnos,
cuando nos juntamos y reflexionamos,
porque aunque nos cueste imaginarlo,
transformación que nos propongamos,
seguro que la logramos.

Referencias

Agencia de Renovación del Territorio. (s.f.). ABC de los PDET y el PNIS.

Aguilar, Mariflor. (2004). Cultura de escucha, condición de la democracia. *Ensayos*. México: Instituto Electoral del Distrito Federal. México.

Alcaldía Municipal de Choachí. (2020). Plan de Desarrollo Municipal 2020-2024 “Vamos Choachí: Eficiente y Transparente”.

Aliano, Nicolás, Balerdi, Soledad, Hang, Julia, y Herrera, Nicolás. (2018). Reflexividad y roles en el de trabajo de campo etnográfico. En Piovani, Juan Ignacio y Muñiz Terra, Leticia (Coords.), *¿Condenados a la reflexividad? Apuntes para repensar el proceso de investigación social* (pp. 198-222). Buenos Aires: CLACSO/Editorial Biblos.

Almanza-Romero, Liliana. (2016). *Cotidianidades y utopías: reflexiones de la educación primaria rural en la Institución Educativa Departamental Ferralarada del municipio de Choachí, Cundinamarca (2014-2015)*. [Tesis de pregrado] Universidad de Cundinamarca, Fusagasugá.

Almanza-Romero, Liliana. (2020). Nuestro Monte Luna. *Aportes a la construcción de procesos educativos contextualizados en las ruralidades chiguanas*. [Tesis de especialización] Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/11931>

Alpízar, Lydia y Bernal, Marina. (2003). La Construcción Social de las Juventudes. *Última Década*, 11(19): 105-123.

Alvarado, Sara, Vommaro, Pablo, Patiño, Jhoana, y Borelli, Silvia. (2021). Estudios de juventudes: una revisión de investigaciones en Argentina, Brasil y Colombia, 2011-2019. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 19(2), 1-25.

Andrade, Víctor Manuel. (2020). La Teoría Crítica y el pensamiento decolonial: hacia un proyecto emancipatorio post-occidental. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, 65(238), 131-154.

Apple, Michael. (2005). Conocimiento, poder y educación: Sobre Ser un académico/activista, *Revista Entramados - Educación y Sociedad*, 2, 29-39.

Arias-Gaviria, Jairo. (2014). *Educación rural y saberes campesinos en Tierradentro Cauca: Estudio del proceso organizativo de la Asociación Campesina de Inzá Tierradentro (ACIT) 2004 a 2012*. [Tesis de maestría] Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.

Arias-Gaviria, Jairo. (2017). Problemas y retos de la educación rural colombiana. *Revista Educación y Ciudad*, 33, 53-62.

Arias-Gaviria, Jairo. (2021). El campesinado en la educación rural: un debate emergente. *Pedagogía y Saberes*, 54, 171-185.

Aubry, Andrés. (2007). “Tierra, terruño, territorio”, *La Jornada*, 1 y 4 de junio. <http://detodos-paratodos.blogspot.com/2007/06/tierra-terruo-territorio-andrs-aubry-i.html>

Ávila, Blanca Rosa (2017). Experiencias pedagógicas significativas de educación rural en Colombia, Brasil y México. *Revista del Centro de Investigación de la Universidad La Salle* 12(48), pp. 121-158.

Bartra, Armando, Porto-Gonçalves, Walter y Betancourt, Milton. (2016). *Se hace terruño al andar. Las luchas en defensa del territorio*. México: UAM/Itaca.

Bautista, Marcela y González, Gloria. (2019). *Docencia Rural en Colombia: Educar para la paz en medio del conflicto armado*. Bogotá: Fundación Compartir.

Bautista, Lizeth y Hurtado, Leidy. (2017). *Hacia la construcción de una educación rural contextualizada*. [Tesis de pregrado] Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

Bejarano, Nicole y Villalba, María Libia. (2023). El territorio pasa por el páramo, por la memoria y por los cuerpos. En: Bejarano, Nicole, Benavides, Juan David y Gómez, David Leonardo. *Vida campesina: Procesos organizativos y patrimonio vivo en el Sumapaz*. Instituto Distrital de Patrimonio Cultural.

Bernal Alarcón, Hernando. (2012). Radio Sutatenza: un modelo colombiano de industria rural y educativa. *Boletín Cultural y Bibliográfico*, 46 (82), 5-42.

Bernal, Sergio., Oñate Flórez, Gloria., Ramírez Castro, Astrid Viviana y Sánchez Martínez, Aidy Viviana. (2020). Avistamientos de aves y análisis bioinformático en entornos rurales con estudiantes de la Institución educativa Ferralarada en Choachí (Colombia). *Revista de la Asociación Colombiana de Ciencias Biológicas*, 1(32), 171-182.

Bourdieu, Pierre. (1990). La “juventud” no es más que una palabra. En: *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.

Caballero-Arias M. A, Saboyá-Acosta Liliana P, López-Perilla Y. R, Hernández-Rodríguez David E, Bernal Castro E. A, Cruz-Rodríguez E. X, Monroy-García S. J. & López-Hurtado C. A. (2019). *Guía de anfibios y reptiles del Parque Nacional Natural Chingaza y su zona de influencia*. Parques Nacionales Naturales de Colombia (Parque Nacional Natural Chingaza, Dirección Territorial Orinoquia). Bogotá, D. C. 200 p.

Carranza, Francy. (2018). Construcción colaborativa de política educativa para la paz desde lo rural. *Aula Urbana*, (112), 17-18.

Castañeda, Ibeth Eliana y Peña, Geiber Eduardo. (2019). *Componentes y percepciones de la educación rural en la investigación científica y sus implicaciones*. [Tesis de pregrado] Universidad de la Salle, Bogotá.

Cataño, Gonzalo. (2015). *Educación y mundo rural: El caso de Boyacá*. Universidad Externado de Colombia, Bogotá.

Centro Nacional de Memoria Histórica. (2018). Escuelas con memoria. Voces y memorias de docentes del Catatumbo. Catatumbo: memorias de vida y dignidad. Bogotá, CNMH.

Civera, Alicia y Costa, Anton. (2018). Desde la historia de la educación: educación y mundo. *Historia y Memoria de la Educación*, 7, 9-45.

Comisión de la Verdad. (2022). *Hay futuro si hay verdad: Informe Final de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición*. Tomo 3. No matarás: relato histórico del conflicto armado interno en Colombia. Bogotá.

Corredor López, Laura. (2023). *Impactos de las estructuras de alojamiento turístico tipo glamping desde la perspectiva del ordenamiento territorial*. [Tesis de maestría] Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.

Cuesta, Óscar Julián y Cabra, Fabiola. (2021). La escuela rural colombiana en medio del conflicto armado: un análisis desde la información publicada en noticias. *Andamios*, 18 (47), 493-518.

Cruz, Miguel Arcángel, Cruz, Julián Alexander y Cruz, Camilo Andrés. (2011) *El camino de los abuelos. Municipio de Choachí. Historia de vida*. Editorial Códice Ltda. Bogotá.

DANE. (2018). *Censo Nacional de Población y Vivienda 2018*.

Delgado, Flor. (2001). Paradigmas y Retos de la Investigación Educativa. Una Aproximación Crítica. Universidad de Los Andes. Mérida, Venezuela.

Díaz, Alfredo (2017). Verdadero intento de soberanía educativa, Sumapazlogía. *Revista Cultural Sumapaceña El Fogón*. Fundación Parcela Cultural Campesina.

Díaz de Rada, Ángel. (2011). *El taller del etnógrafo. Materiales y herramientas de investigación en etnografía*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid.

Dietz, Gunther. (2017). La construcción e interpretación de datos etnográficos. En Díaz-Barriga, Ángel y Domínguez, Carolina (Coords.). *La interpretación: un reto en la investigación educativa*. Newton edición y tecnología educativa. Universidad Autónoma de Tlaxcala, pp. 229-262.

Duarte, Klaudio. (2001). ¿Juventud o juventudes? Versiones, trampas, pistas y ejes para acercarnos progresivamente a los mundos juveniles. En Klaudio Duarte y Danahé Zambrano (eds.), *Acerca de jóvenes, contraculturas y sociedad adultocéntrica*. San José: Departamento Ecueménico de Investigaciones DEI.

Duque, Katerine. (2018). Desafíos en la educación rural-campesina: experiencias, posibilidades y transformaciones para la paz. *Revista Controversia*, 210, 135-176.

Durkheim, Émile. (1975). *Educación y sociología*. Barcelona: Ediciones Península.

Echavarría, Carlos, Vanegas, José, González, Lorena y Bernal, Julián. (2019). La educación rural “no es un concepto urbano”. *Revista de la Universidad de La Salle* (79), 15-40.

Escobar, Arturo. (2015). Territorios de diferencia: la ontología política de los “derechos al territorio”. *Cuadernos de Antropología Social*, v. 41, pp. 25-38.

Escobar, Arturo. (2019). Desde abajo, por la izquierda y con la Tierra: la diferencia de Abya Yala/Afro/Latino/América. En: Tobar, Javier (Comp.). *Diversidad epistémica y pensamiento crítico*. Editorial Universidad del Cauca, Popayán.

Escobar, Arturo. (2020). Política pluriversal: lo real y lo posible en el pensamiento crítico y las luchas latinoamericanas contemporáneas. *Tabula Rasa*, 36, 323-354.

Espinosa, Deyby Rodrigo y Guerrero, Patricio. (2021). Corazonando y sentipensando rupturas y siembras pedagógicas. *Praxis Pedagógica*, 21(31), 5-33.

Esteva, Gustavo. (2015). Para sentipensar la comunalidad. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México, *Revista Bajo el Volcán*, 15(23), 171-186.

Fajardo, Darío. (2022). *Tierra: ¡tanta y tan lejos!* Universidad de los Andes, Universidad Nacional de Colombia, Instituto CAPAZ, Centro para la Educación Política y Universidad de Ibagué.

Fals Borda, Orlando. (1973). Reflexiones sobre la aplicación del método de Estudio-Acción en Colombia. *Revista Mexicana de Sociología*, 35(1), 49-62.

FAO, Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación; Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación, REDUC; Centro de Estudios Regionales Cafeteros y Empresariales, CRECE y Universidad Pedagógica Nacional. (2004). *La educación rural en Colombia: Estado del arte*. Bogotá.

Farfán, Karen Lorena y Quiroga, Jessica Fernanda. (2021). *Diagnóstico del estado del turismo para el desarrollo territorial. Informe técnico del proyecto: “Geografías de Choachí: Aportes para el ordenamiento territorial, la planificación y la vida”*. Departamento de Geografía, Universidad Nacional de Colombia. 28 p.

Feixa, Carles y González, Yanko. (2006). Territorios baldíos: identidades juveniles indígenas y rurales en América Latina. *Papers* (79), 171-193.

Fernández, Carlos. (1980). *San Miguel Choachí. Imprenta Departamental “Antonio Nariño”*. Gobierno de Cundinamarca.

Fontán, Julio, Twani, Erika, Ortíz, Patricia, Fundación Luksic, Varela, Guillermo, Bautista, Diocelina y Butler, Greg. (2013). *Educación Relacional Fontán. Learning One to On Foundation*.

Freire, Paulo. (1997). *La educación como práctica de la libertad*. México. Siglo XXI.

Freire, Paulo. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México. Siglo XXI.

Freire, Paulo. (2003). *El grito manso*. México. Siglo XXI.

Freire, Paulo. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.

Freire, Paulo. (2012). *Pedagogía de la indignación*. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto. Siglo XIX.

Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente. (2017). Escuela de Escuela Nueva en Colombia. Una renovación pedagógica para el siglo XXI.

Galván, Lucila. (2020). Educación rural en América Latina: escenarios, tendencias y horizontes de investigación. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*. 1 (2), 48-69.

Gamboa, Zaira Fernanda y Gómez, Angie Camila. (2021). Evaluación del potencial agroturístico: Una alternativa para el desarrollo sostenible. Informe técnico del proyecto: “Geografías de Choachí: Aportes para el ordenamiento territorial, la planificación y la vida”. Departamento de Geografía, Universidad Nacional de Colombia. 31 p.

Ghiso, Alfredo. (1999). Acercamientos: El taller en procesos de investigación interactivos. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*. Vol. V (9), pp. 141-153.

Gómez Mejía, Gabriel. (2012). Sutatenza: retos y sueños de un proyecto radial. *Boletín Cultural y Bibliográfico* 46 (82), 43-67.

Gómez, Omar, Gómez, Sergio y Urrego, Idilio. (1982). *La educación en Colombia en el siglo XX (1900-1980)*. [Tesis de maestría] Universidad de Antioquia, Medellín.

González, Yanko. (2004). “Óxido de lugar: Ruralidades, juventudes e identidades”. *Nómadas* (20), 194-209.

Guber, Rosana (2001), *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá, Grupo Editorial Norma.

Guber, Rosana. (2018). “Volando rasantes”... etnográficamente hablando. Cuando la reflexividad de los sujetos sociales irrumpe en la reflexividad metodológica y narrativa del investigador. En Piovani, Juan Ignacio y Muñoz Terra, Leticia. (Coords.), *¿Condenados a la reflexividad? Apuntes para repensar el proceso de investigación social*, (pp. 52-73). Buenos Aires: CLACSO/Editorial Biblos.

Gueijman, Patricia Lilian. (2018). Hacia una ontología del escuchar. Fundamento del diálogo intercultural. *Cultura-hombre-sociedad*, 28(1), 207-233.

Han, Byung-Chul. (2017). *La expulsión de lo distinto*. Herder. Barcelona.

Helg, Aline. (2001). La educación en Colombia. 1950-1980. En: Jaramillo Uribe, Jaime. y Tirado Mejía, Álvaro. (Comp.). *Nueva Historia de Colombia*. Vol. 6. Tomo IV: Educación y ciencias, luchas de la mujer, vida diaria. Planeta. Bogotá.

Helg, Aline. (2022). *La Educación en Colombia: 1918-1957. Una Historia social, económica y política* / Jorge Orlando Melo y Fernando Gómez, traductores. – 3.a Edición. – Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2022, 494 p.

Hernández, Alejandro y Sáenz, Julián. (s.f.). Reservas de la sociedad civil: aliados en la recuperación de los bosques en Choachí, Cundinamarca. Instituto de Investigación de Recursos Biológicos Alexander Von Humboldt. <http://www.humboldt.org.co/en/noticias-2/current-events/item/1680-reservas-de-la-sociedad-civil-aliados-en-la-recuperacion-de-los-bosques-en-choachi-cundinamarca>

Herrera, Martha Cecilia., Pinilla, Alexis. y Suaza, Luz Marina. (2003). *La identidad nacional en los textos escolares de Ciencias Sociales. Colombia: 1900-1950*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

Hidalgo, Cecilia. (2006). Reflexividades. *Cuadernos de Antropología Social*, 23, 45–56.

Hofstede, Robert *et al.* (2014). *Los Páramos Andinos ¿Qué sabemos? Estado de conocimiento sobre el impacto del cambio climático en el ecosistema páramo*. UICN, Quito, Ecuador.

Jiménez, Karen. (2018). Juventud rural e identidad: entre desarraigos y resistencias. *Nodos y nudos*, 6(45), 66-73.

Juárez-Bolaños, Diego, Olmos, Alicia Eugenia y Ríos-Osorio Elkin. (eds.). (2020). *Educación en territorios rurales en Iberoamérica*. Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente. Rionegro, Antioquia.

Juárez-Bolaños, Diego y Venegas-Martínez, Jocelin (2023). Estrategias educativas desarrolladas por docentes rurales de Colombia y México durante el cierre de escuelas derivado de la covid-19. *Nodos y nudos*, 8(54), 32-41.

Jurado, Claudia y Tobasura, Isaías. (2012). Dilema de la juventud en territorios rurales de Colombia: ¿campo o ciudad? *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (1), 63-77.

Langebaek, Carl Henrik (2019). *Los Muiscas. La historia milenaria de un pueblo chibcha*. Debate.

Lenkersdorf, Carlos. (2008). *Aprender a escuchar. Enseñanzas maya-tojolabales*. Plaza y Valdés Editores. México.

Latapí, Pablo (2008). ¿Recuperar la esperanza? La investigación educativa entre pasado y futuro. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13 (36), 283-297.

Ley 39 de 1903, sobre Instrucción Pública. Diario Oficial (11.931), Congreso de Colombia, 30 de octubre de 1903.

López, José Carlos (2017). Sentipensar la educación. *Revista La Palabra y el Hombre. Revista de la Universidad Veracruzana*, (42), 38-41.

López, Linamaría (2019). Los retos del aula multigrado y la escuela rural en Colombia. Abordaje desde la formación inicial de docentes. *Revista de la Universidad de La Salle* (79), 91-109.

Lozano, Daniel (2019). Calidad educativa y cumplimiento del derecho a la educación de la población rural colombiana. *Revista de la Universidad de La Salle* (79), 41-66.

Macuacé Ronald Alejandro (2019). Los espacios rururbanos en Colombia: algunos elementos para su discusión. *Procesos Urbanos*, 6(6), 33 - 41.

Manco, Sergio (2017). Educación rural y desigualdades: Una mirada desde la perspectiva de interculturalidad. *En-Clave Social* (2), 60-68.

Marín, Alexander. (22 de septiembre de 2018). Perimetral de Oriente: la gente tenía la razón. *El Espectador*.

Mavisoy Muchavisoy, Willian Jairo. (2018). El conocimiento indígena para descolonizar el territorio. La experiencia Kamëntšá. *Nómadas* (48), 239-248.

Medina, Medófilo y Sánchez, Efraín. (2003). Tiempos de paz. Acuerdo en Colombia, 1902 – 1994. Instituto Distrital de Cultura y Turismo - Alcaldía Mayor de Bogotá.

Méndez, Olga Lucía. (2022). Agua múltiple e identidades campesinas a partir de una obra hidráulica. *Vínculos. Sociología, análisis y opinión*, 3 (6), 13-47.

Méndez, Leidy Bibiana y Salcedo, María Camila. (2022). *Análisis documental sobre los efectos que la pandemia COVID 19 provocó en la educación básica primaria de las zonas rurales de Colombia, en el periodo comprendido entre 2020-2021. Investigación Cualitativa*. [Tesis de pregrado] Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.

Mendoza Neira, Plinio. (1946). “La política educacionista”. El Liberalismo en el Gobierno de (1930-1946). Minerva, (recopilación). Bogotá.

Mendoza Ibarra, José Fredman y Myers-Gallardo, Alfonso. (2024). Entrevista semiestructurada: Apuntes para América Latina. En: Domínguez Ávila, Carlos Federico y Arévalo, Amaral. (Eds.). *Métodos y técnicas de investigación en contextos de alta vulnerabilidad político-social. Validez, confiabilidad y pertinencia*. Buenos Aires. Vol. II, 51-76.

Millán-Torres, Manuel. y Montoya-Jiménez, Julián. (2020). Educación rural para la paz en Colombia: algunas reflexiones. *Investigación y Postgrado*, Vol. 35(2), 107-127.

Molano, Alfredo. (2009). La gente no habla en conceptos, a menos que quiera esconderse. En *Antología del pensamiento crítico colombiano contemporáneo / Gabriel García Márquez ... [et al.]*; compilado por Víctor Manuel Moncayo C.; - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2015, pp. 491-499.

Monje, Carlos Arturo. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. Universidad Surcolombiana.

Monte Eutimia. (2023). Monte Eutimia: Adaptando el terruño en el 2023 (Guasca, Cundinamarca). En: Correa, Hernán *et al.* *Mirando el monte desde la ruana. Una revista para la vida campesina* (2). Simbionte Proyectos. Bogotá.

Mora Cepeda, Lina. (2022). *Co-construyendo una Comunidad de Aprendizaje para la Defensa del Territorio: Experiencia con el Centro Mexicano de Derecho Ambiental A.C.* [Documento recepcional de maestría en Educación para la interculturalidad y la sustentabilidad] Universidad Veracruzana, Xalapa.

Naranjo, Diana Catalina. y Carrero, Andrés. (2017). Retos y desafíos de la educación rural para niños y jóvenes en escenarios de construcción de paz. Una mirada desde lo local para la transformación global. Prospectiva. *Revista de Trabajo Social e Intervención Social*, 24, 95-120.

Nates Cruz, Beatriz. (2011). Soportes teóricos y etnográficos sobre conceptos de territorio. *Co-Herencia*, 8 (14), 209-229.

Olivares, Martha Angélica. (2016). Los sujetos rurales, globalización y contradicciones espaciales. Lo urbano y lo rural. En: Canabal, Beatriz y Olivares, Martha Angélica (coords.) *Sujetos rurales. Retos y nuevas perspectivas de análisis*. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, Itaca. México; pp. 93-120.

Organización Mundial del Turismo. (s.f.). El turismo como fuente de ingresos. <https://www.unwto.org/tourism-villages/es/villages/choachi/>

Ortiz, Alexander. (2015). *Enfoques y métodos de investigación en las ciencias sociales*. Ediciones de la U.

Osorio, Flor Edilma. (2005). Jóvenes rurales y acción colectiva en Colombia. *Nómadas* (23), 122-131.

Pabón Jazmín Rocío y González, Diana Patricia. (2020). ¿Qué es el sagú y cómo se siembra? (Episodio 1) [Pódcast]. En *La ruta del sagú*. Instituto Distrital de Patrimonio Cultural. <https://soundcloud.com/user-328344760>

Pacheco, Lourdes (2013). La construcción de cohesión social en la ruralidad. En: Pacheco, Lourdes, Román, Rosario y Urteaga, Maritza (2013). *Jóvenes Rurales. Viejos dilemas, nuevas realidades*. México: Juan Pablos Editor, Universidad Autónoma de Nayarit, 19 - 30.

Páez, Yuri. (2021). La escuela un lugar de lugares: testimonios de niñas, niños y adolescentes en zonas de conflicto en Colombia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 51 (2), 177-200.

Parra, Andrea, Mateus, Jairo y Mora, Zullybeth. (2018). Educación rural en Colombia: el país olvidado, antecedentes y perspectivas en el marco del posconflicto. *Nodos y nudos*, 6(45), 52-65.

Parra Sandoval, Rodrigo. (1986). *La escuela inconclusa*. Plaza & Janes Editores. Bogotá.

Parra Sandoval, Rodrigo, Castañeda Bernal, Elsa, Panesso Ardila, Jaquelin, Parra Sandoval, Francisco y Vera Gil, César. (1996). *La escuela nueva*. Plaza & Janes. Bogotá.

Peirano, Mariza. 2021. “Etnografía no es método”. Traducido por Marco Julián Martínez-Moreno y Edna Carolina Mayorga Sánchez. *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología* 44: 29-43.

Perea, Alexa, y Mora-Delgado, Jairo. (2023). En busca de lo rural: el currículo de escuelas en territorios rurales altoandinos. *Praxis & Saber*, 14 (36).

Pérez, Edelmira. (2004). El mundo rural latinoamericano y la nueva ruralidad. *Nómadas*, 20, 180-193. Universidad Central. Bogotá.

Plazas Motta, Eduardo. (2020). *Representaciones del profesorado sobre calidad de la educación de la educación rural y su comparación con los planteamientos estatales. El caso del municipio de Neiva (Colombia)*. [Tesis doctoral] Universidad de Deusto, Bilbao.

Plazas Motta, Eduardo. (2023). Crisis de la educación rural y su política pública en Colombia. *Boletín Redipe*, 12 (9), 41-55.

Prieto Rozo, Andrea. (2017). Conflictos socioambientales en los páramos de la sabana de Bogotá. Estudios Nacionales. Asociación Ambiente y Sociedad. Bogotá, Colombia.

Porto-Gonçalves, Carlos Walter. (2009). De saberes y de territorios: diversidad y emancipación a partir de la experiencia latino-americana. *Polis: Revista de la Universidad Bolivariana*, 8, (22), 121-136.

Quirós, Julieta. (2014). Etnografiar mundos vividos. Desafíos de trabajo de campo, escritura y enseñanza en antropología. *Publicar*, 12(17), 47-65.

Red de maestros y maestras rurales de Colombia (REMARC). (2023). Declaratoria. Jornadas de Educación Rural. 15 y 16 de noviembre de 2023, Valledupar- Cesar (Colombia).

Reguillo, Rossana. (2000). Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto. Cap. I. Pensar los jóvenes. Un debate necesario. Grupo editorial Norma, pp. 19-47.

Reguillo, Rossana. (2013). Jóvenes en la encrucijada contemporánea: en busca de un relato de futuro. *Debate Feminista*, 48, pp. 137-151.

Restrepo, Eduardo. (2018). Etnografía: alcances, técnicas y éticas. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Restrepo, Laura. (2015[1976]). Niveles de realidad en la literatura en la “Violencia” colombiana. En Víctor Manuel Moncayo (Comp.), *Antología del pensamiento crítico colombiano contemporáneo*. Buenos Aires: CLACSO, 2015, pp. 453-490.

Revista Semana. (2016, 28 de enero). Seis palabras para desprestigiar ideologías.

Ríos-Orsorio, Elkin, Franco, Juan Carlos, y Pérez, Fabián. (2020). La educación en territorios rurales de Colombia: entre desigualdades y potencialidades. En: Diego Juárez, Alicia Olmos y Elkin Ríos-Orsorio (Eds.). *Educación en territorios rurales de Iberoamérica* (pp. 157-193). Rionegro: Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente.

Rivera, Álvaro, y Quitián, Eduard. (2022). La Participación estudiantil en contextos de ruralidad. *Praxis & Saber*, 13(33).

Robayo Corredor, Alejandro. (2021). Emociones y poder desde una perspectiva sentipensante. *Ciencia Política*, 16(31), 41-71.

Rockwell, Elsie. (1994). La etnografía como conocimiento local. En M. Rueda, M. Delgado y G. Zardel J. (Comp.). *La etnografía en educación, panorama, prácticas y problemas* (pp. 55-72). México, CISE-Universidad Nacional Autónoma de México.

Rockwell, Elsie. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

Rodríguez, Angie y García, Melissa. (2015). *Diagnóstico ambiental del turismo de naturaleza en Choachí, Cundinamarca*. [Tesis de Tecnología] Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.

Rodríguez, Catherine, Sánchez Torres, Fabio, y Armenta, Armando. (2007). *Hacia una mejor educación rural: impacto de un programa de intervención a las escuelas en Colombia*. CEDE (Centro de Estudios sobre Desarrollo Económico), Universidad de los Andes. Bogotá.

Rodríguez, Ricardo, Panqueva, Carlos, Sánchez, Jenniffer y Vesga, Edgar. (2010). *Guía Docente. Manual operativo. Modelo educativo Aceleración del Aprendizaje* (2a ed.). Ministerio de Educación Nacional. Bogotá.

Romero, Carolina. (15 de septiembre de 2016). Muralismo y resistencia campesina juvenil para frenar el ‘fracking’ en el Páramo de Chingaza. Cartel Urbano – Periodismo callejero y cultura alternativa. <https://cartelurbano.com/historias/jovenes-campesinos-defienden-la-importancia-de-los-paramos-de-cundinamarca-a-traves-de-la-cultura>

Salcido Serrano, Rocío y Sandoval Álvarez, Rafael. (2016). *El problema y el sujeto en la investigación: metodología y epistemología crítica*. Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades. Guadalajara, Jalisco.

Salom Becerra, Álvaro. (1988). *Al Pueblo nunca le toca*. Tercer Mundo Editores. Bogotá, Colombia.

Sánchez, Tomás y Acosta, Alejandro. (2008). Música popular campesina. Usos sociales, incursión en escenarios escolares y apropiación por los niños y niñas: la propuesta musical de Velosa y Los Carrangueros. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6(1), 111-146. <https://revistaumanizales.cinde.org.co/rllcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/268>

Soto, Alma. (2012). *¿Jóvenes rurales? Una mirada a las construcciones identitarias*. En: *Cultura e identidades rurales*. Universidad Autónoma Metropolitana.

Suárez, Nubia. (2021). *La educación rural: la construcción de proyectos de vida de los jóvenes rurales. Currículos vs narrativas estudiantiles*. [Tesis de maestría] Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.

Suárez, Wilson., Puerta, Henry. y Bedoya, David. (2018). La educación en el medio rural: dinamizadora social en el marco del posacuerdo. En: Elvia Arango y Fabián Pérez (Editores). *Educación y Territorios* (pp. 349-399). Rionegro: Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente.

Torres, Angie Stephania. y Acevedo, Feisar David. (2021). Efectos y procesos de la rururbanización dentro de la población y las actividades comerciales. Informe técnico del proyecto: “Geografías de Choachí: Aportes para el ordenamiento territorial, la planificación y la vida”. Departamento de Geografía, Universidad Nacional de Colombia. 30 p.

Triana, Alba Nidia. (2009). *La Educación rural en Colombia: de la contrareforma conservadora al Frente Nacional*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Tunja.

Urbina-Cárdenas, Jesús, Díaz-Camarón, Julia, y Urbina-García, Diamar. (2022). Representaciones sociales de estudiantes del Catatumbo sobre escuela rural. *Praxis & Saber*, 13(33).

Urrea Quintero, Sara Evelin. (2017). Las Agencias internacionales, su papel en la creación y expansión del modelo Escuela Nueva. *El Ágora USB*, 17(1), 95-104.

Urrea Quintero, Sara Evelin y Sá, Elizabeth Figueiredo de (2018). Escuela Nueva colombiana: análisis de sus guías de aprendizaje. *Acta Scientiarum. Education*, vol. 40, núm. 3. Editora da Universidade Estatal de Maringá, pp. 1-8.

Valero, Diana Paola. (2021). Chivas Colombianas y sus repertorios visuales. *Revista La Tadeo DeArte*, 7(7), 152-175.

Velasco, Honorio. y Díaz de Rada, Ángel. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica: un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Trotta. Madrid.

Velosa y Los Carrangueros. (2002). Boyaquito sigo siendo [canción]. *Patiboliando*.

Vianchá-Sánchez, Zulma, Rojas-Pinilla, Humberto y Barrera-Rojas, Miguel. (2021). Turismo y vulnerabilidad social. Reflexiones para algunos casos latinoamericanos. *Debates en Sociología*, (52), 7-33.

Viasús, Ingrith Katherine. (2019). Procesos de resistencia educativa. Los educadores activistas de ASOINCA en la construcción de una cultura de paz. *Revista Kavilando*, 11(2), 356-369.

Villalba, Martha Alejandra. (2018). *El saber campesino como base para un modelo educativo propio, Escuela De Cultura Campesina Los Soches*. [Trabajo para optar al título de Licenciada en Etnoeducación]. Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD).

Vivas García, Julián A., Monroy Isaza, Sergio, y Guevara Castañeda, Diego A. (2022). Los faros agroecológicos: una metodología para el escalamiento de la agroecología en América Latina. *Revista Brasileira De Educação Do Campo*, 7, e13853.

Villar, Rodrigo. (1996). El programa Escuela Nueva en Colombia. *Educación y Pedagogía*, 1(14-15), 357-382.

Walhouse, Edward. (1846). El rancho campesino, Choachí. Técnica Acuarela sobre papel, Dimensiones 17,3 x 25 cm., N° de registro AP0118. En: Colección De Arte del Banco de la República, Bogotá, Colombia. <https://www.banrepcultural.org/coleccion-de-arte/obra/el-rancho-campesino-choachi-ap0118>

Walsh, Catherine. (2023). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Tomo I. Serie Pensamiento Decolonial. Quito: Abya-Yala.

WCS Colombia (20 de mayo de 2020). En Choachí está el refugio de una rana arlequín que apareció después de casi dos décadas de ausencia. *Noticias WCS Colombia*. <https://colombia.wcs.org/es-es/WCS-Colombia/Noticias/articleType/ArticleView/articleId/14214/EN-CHOACHI-ESTA-EL-REFUGIO-DE-UNA-RANA-ARLEQUIN-QUE-APARECIO-DESPUES-DE-CASI-DOS-DECADAS-DE-AUSENCIA.aspx>

Zamora, Luis Fernando. (2005). *Huellas y Búsquedas: Una semblanza de las maestras y maestros rurales colombianos*. Bogotá: Fundación Universitaria Monserrate.



¡RULETA REFLEXIVA!

JUEGO DE SENTIPENSARES JUVENILES EN CONTEXTOS RURALES

El presente documento hace parte de la construcción metodológica del proyecto de tesis de maestría desarrollado por Liliana Almanza Romero, docente rural oriunda del municipio de Choachí, Cundinamarca (Colombia) y estudiante de la Universidad Veracruzana (México); quien al participar en el curso "Jóvenes rurales: realidades, expectativas y opciones a futuro" decidió avanzar en la elaboración de un juego como herramienta para implementar en la etapa de campo y, a su vez, compartirlo como trabajo final de la experiencia educativa con el fin de contribuir al desarrollo de procesos investigativos desde, con y para las comunidades de los territorios rurales.

Junio de 2022



¡RULETA REFLEXIVA!

JUEGO DE SENTIPENSARES JUVENILES EN CONTEXTOS RURALES

OBJETIVOS DEL JUEGO

- Propiciar el diálogo colectivo con las juventudes rurales
- Reconocer los sentipensares que dichas juventudes tienen acerca de la educación con relación a sus vidas y su territorio.

MATERIALES



¡RULETA REFLEXIVA!

JUEGO DE SENTIPENSARES JUVENILES EN CONTEXTOS RURALES

INFORMACIÓN CLAVE DE LA RULETA



- Puede elaborarse con material reciclado, acorde al contexto, según las dimensiones deseadas y de manera creativa para que pueda girarse, ya sea en un tablero o como juego de mesa.
- La división de las fracciones puede adaptarse de acuerdo a los interrogantes que se construyan para cada uno de los ejes temáticos o preguntas generadoras.
- Es importante elaborar un logo o símbolo para cada eje temático y así poder ajustarlo al centro de la ruleta cuando corresponda abordarlo, como en los talleres.



¡RULETA REFLEXIVA!

JUEGO DE SENTIPENSARES JUVENILES EN CONTEXTOS RURALES



DESCRIPCIÓN O PASO A PASO DEL JUEGO



- 1 Invitamos a las y los jóvenes a organizarse en un semicírculo con vista a la ruleta
- 2 Convocamos a una postulación voluntaria o elegimos de manera colectiva o al azar al primer participante
- 3 Girar la ruleta e identificar el color donde se detenga
- 4 Buscar en las tarjetas de preguntas el color y leer el interrogante en voz alta
- 5 El jugador comparte su respuesta de acuerdo a su sentipensar y los demás escuchan
- 6 Posteriormente, quien tiene la palabra la cede a otro/a y a partir de ahí se genera un diálogo reflexivo en colectivo
- 7 Se cierra la ronda con la selección de los sentipensares más relevantes o infaltables frente a la pregunta en cuestión
- 8 El segundo participante a quien se le otorgó la palabra gira de nuevo la ruleta y se continúa con la conversa

¡RULETA REFLEXIVA!

JUEGO DE SENTIPENSARES JUVENILES EN CONTEXTOS RURALES

OTRAS IDEAS QUE PUEDEN ACOMPañAR EL JUEGO



Si el número de participantes es alto, el juego puede realizarse por equipos. De ser así, cada grupo elegiría a un representante diferente en cada ronda de preguntas para argumentar la respuesta o generaría una estrategia creativa para expresar el sentipensar colectivo. Otra posibilidad es que los equipos roten por distintos escenarios dónde previamente se ubiquen los ejes temáticos y se organice un espacio final para compartir en plenaria las respuestas o reflexiones construidas.

Dependiendo la cantidad de ejes temáticos que se quieran abordar, el juego puede llevarse a cabo en varios encuentros. Esto también contribuiría a no saturar de información a los participantes y a no exceder los tiempos disponibles por las y los jóvenes para estos ejercicios.



Los argumentos a cada una de las respuestas pueden construirse de manera creativa mediante frases, dibujos, poemas, pinturas, etc. Para ello, es clave que durante la etapa de planeación previa al juego se organicen los materiales necesarios y se estime un tiempo adicional para cumplir con dichos objetivos.

Como ejercicio final para cada eje temático puede elaborarse una composición literaria de manera colectiva, por ejemplo: un cuento o una narrativa libre que incluya las reflexiones compartidas.



A partir de los sentipensares compartidos pueden elegirse temas puntuales para profundizar e investigar más allá del juego. También puede que los resultados que surjan de cada eje temático propicie acciones prácticas que puedan desarrollarse de manera intercalada con los talleres, por ejemplo: visitar y tomar fotografías de los lugares del territorio con los que más se identifican...

¡RULETA REFLEXIVA!

JUEGO DE SENTIPENSARES JUVENILES EN CONTEXTOS RURALES

*Eje temático o
pregunta generadora*



TARJETAS DE PREGUNTAS POR COLOR



¿Quién eres? / ¿Quiénes somos?



¿Qué sabes/sabemos de
nuestro pasado familiar?



¿Te gusta/nos gusta vivir en la
ruralidad? ¿Por qué?



¿Qué espera tu familia de
ti? ¿Qué esperan nuestras familias
de nosotros?



¿Qué sueños tienes?/
¿Qué sueños tenemos?



¿Cómo te relacionas con
otros(as) jóvenes? ¿En qué
espacios comparten?



¿Qué es ser campesino/a? ¿Te
identificas como tal? ¿Por qué?/
¿Sentimos que somos campesinos?
¿Por qué?



¡RULETA REFLEXIVA!

JUEGO DE SENTIPENSARES JUVENILES EN CONTEXTOS RURALES

*Eje temático o
pregunta generadora*



TARJETAS DE PREGUNTAS POR COLOR



¿A qué nos sabe, huele o
suena el terruño?



¿Con qué lugar(es) del terruño
nos identificamos más?



¿Qué sabemos de la historia
de nuestro territorio?



¿Cuáles son nuestras opiniones
respecto a la agricultura?



¿Qué saberes hemos heredado
de nuestros abuelos/as?



¿Qué problemáticas existen en
nuestra comunidad?



¿Cuáles son las alternativas de
sustentos en el territorio además
de la agricultura?





- Síntesis de la matriz de análisis

Otros Surcos (Objetivos específicos)	Temas emergentes	Subtemas emergentes	Fragmentos, extractos, dibujos, fotografías...
Percepciones	Ser y sentir campesino		Conversas: Brayan, 8/12/21 (Min. 4:55 - 6:10 Taller 2 - Compartires Yuli, Maicol, Julián, Reinaldo
	Vínculos territoriales	Lugares significativos	Taller 2 - Saberes descritos por Mayra, Diego, Yuli, Representaciones del territorio - Dibujos "Quién más educa es la familia" Yurani
	Educación y familia Educación rural formal: Entre recocha y el desarrollo de guías	Saberes heredados Problemáticas territoriales Educación formal y contenidos curriculares	Sentires al ir al colegio (8/07/22) (Min. 28:32 - 35:55)

Expectativas		Modelo educativo de autoaprendizaje	Referencia al modelo relacional - Extractos
		Educación en pandemia	Conversas: Edward, (4/02/22) Min. 17:46 - 20:45
	Lo que esperan de la educación rural formal	Infraestructura escolar	Carteleras y memoria Taller 3
		Contenidos curriculares	Conversas: Julián (5/07/22) Min. 11:39, Javier
		Transversalización curricular	Conversas: Julián (5/07/22) Min. 23:16,
		Aprendizaje práctico	Conversas: Javier (13/12/21) Min. 8:54, Taller 3 -
	Motivos por los que quieren educarse		Argumentos para estudiar. Servicio
	Anhelos de educación superior		Experiencias egresados 2020 y 2021
Sueños colectivos	Soberanía alimentaria		Memoria Taller -
	Educación y cultura ambiental		Páramo- Carteleras grupales,
	Arte		
	Memoria colectiva		