

**LA PEDAGOGÍA CAMPESINA COMO HERRAMIENTA CONFIGURADORA DEL
TERRITORIO**

***Propuesta metodológica para la Escuela Campesina "EsCampo" de la Asociación Campesina
de Inzá Tierradentro (ACIT, Oriente caucano)***

**Trabajo de grado para optar por el título de:
Licenciada en educación comunitaria con énfasis en derechos humanos**

Modalidad: Propuesta pedagógica

**Autora:
Luisa Fernanda Sánchez Torres**

**Tutora
CLAUDIA MARCELA CASTELLANOS ACOSTA**

**Línea de investigación territorio, educación y conflicto
Universidad Pedagógica Nacional
Departamento de Pedagogías de las Diferencias y
Educación en los Territorios
Bogotá D.C 2026**

Agradecimientos

A mis papás, Patricia y Carlos, quienes se volvieron mis amigos y acompañaron con amor mi camino. A ellos gracias por enseñarme a vivir sin miedo y siempre seguir los anhelos de mi corazón, es para mí un orgullo llevar sus apellidos y plasmarlos en este trabajo.

A mi abuelo y mis hermanos que desde siempre me han amado incondicionalmente.

A Sebastián, Daniela y sus papás quienes siempre me abrieron las puertas de su casa y me regalaron un hogar en Bogotá y amor durante estos años.

A la profe Marcela, quien siempre creyó en mi apuesta por unir dos mundos diferentes, por confiar espacios y por guiarme con paciencia y cariño, es un trabajo de ambas.

A la ACIT, que me permitió enamorarme de Inzá, conocer amigos maravillosos y creer profundamente en que la educación puede cambiar el mundo.

Dedicatoria

A mi abuela Melba quien ha sido en mi vida mi apoyo, amor incondicional y mi mayor inspiración, quien creyó desde siempre en mí aun cuando no estuviera de acuerdo y quien prendía velas a Dios para que me acompañara, los esfuerzos que tuvo que hacer como madre, mujer, hermana me tienen aquí. Hoy puedo decir que su amor me acompaña siempre y espero algún día ser una mujer tan noble y amorosa como ella.

A mí, quien tuve que abrirme espacios, dejar mi casa, mi pueblo, mis amigos, aprender a vivir sola, trabajar y estudiar. No sería posible si jamás hubiera dejado de creer en mí y en los sueños que le estoy haciendo realidad a la Lu pequeña. Solo las dos lo sabemos y por eso NOS
LO MERECEMOS TODO.

Tabla de contenido

INTRODUCCIÓN

PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

OBJETIVOS

Objetivo general

Objetivos específicos

CAPÍTULO I. ENTRE MONTAÑAS INZAEÑAS: TERRITORIO, HISTORIA Y ORGANIZACIÓN CAMPESINA EN LA ACIT

1.1 Contexto histórico, social y político de Inzá y la ACIT

1.2 Estructura agraria y resistencias territoriales en Inzá, Cauca

1.3 Nace la ACIT

1.4. La construcción del movimiento campesino en Colombia y el Cauca

1.4.1 La Identidad en la Encrucijada

1.4.2 La ANUC en el Cauca

1.4.3 La ACIT: Treinta años tejiendo autonomía desde las montañas de Inzaeñas

1.4.4 La disputa activa Caucana en el presente

1.5 Experiencia de la Escuela Campesina de la ACIT como antecedente.

CAPÍTULO II. DE LO QUE SABEMOS A LO QUE QUEREMOS CONSTRUIR – MARCO TEÓRICO

2.1. Pedagogías emancipadoras y formación política desde el territorio

2.2. Epistemologías subalternas y producción de conocimiento situado.

2.3 Territorialidades campesinas: espacio, identidad y resistencia

CAPÍTULO III. ¿CÓMO SE CONSTRUYE UN PROYECTO PEDAGÓGICO CAMPESINO?

3.1 Enfoque y horizonte del proceso

3.2 Modalidad del trabajo de grado: proyecto pedagógico

3.3 Contexto del proceso metodológico y trabajo en campo

3.4 Estrategias para la reconstrucción y comprensión de la experiencia

3.5 Participación activa en el proceso organizativo

3.6 Articulación entre categorías emergentes, estructura pedagógica y evaluación

CAPÍTULO IV. LA ESCUELA COMO REALIDAD: SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA DE LA ESCUELA CAMPESINA ESCAMPO

4.1. Antecedentes de la experiencia pedagógica

4.2 Aprendizajes y sentidos contruidos en la Escuela Campesina (2024)

4.3. Resultados de la sistematización de la Escuela Campesina

4.4. Tensiones y desafíos para la consolidación de la Escuela Campesina

4.5 La Escuela Campesina como experiencia para pensar el territorio

4.6. La pedagogía campesina como herramienta configuradora del territorio: Categoría propuesta

- 4.6.1. El territorio, la pedagogía y la disputa por los sentidos
- 4.6.2. Dispositivo pedagógico, sujetos territoriales y territorialidad simbólica
- 4.6.3. Implicaciones metodológicas y aporte conceptual

CAPÍTULO V. LO QUE SEMBRAMOS: ¿CÒMO HACEMOS LA ESCUELA TODOS Y TODAS?

- 5.1. Proceso de co-creación y fundamentación empírica de la propuesta metodológica
- 5.2. Fundamentos pedagógicos que orientan el diseño metodológico
- 5.3. Ejes formativos de la propuesta metodológica
 - 5.3.1 Identidad, memoria y subjetividad campesina
 - 5.3.2 Territorio, territorialidad y disputas por la tierra
 - 5.3.3 Organización, participación y formación política
 - 5.3.4 Producción campesina, sostenibilidad y soberanía alimentaria
 - 5.3.5 Pedagogías propias y construcción colectiva del conocimiento
 - 5.3.6 Comunicación, memoria y producción de conocimiento
- 5.4. Ruta metodológica del proceso formativo
 - 5.4.1 Organización del ciclo formativo y lógica de los encuentros
 - 5.4.2 Estructura pedagógica de los encuentros: una dinámica en construcción
- 5.5. Estrategias pedagógicas y didácticas
- 5.6. Evaluación y seguimiento del proceso formativo
- 5.7. Consideraciones finales sobre la propuesta metodológica

CAPÍTULO VI. LO QUE COSECHAMOS: REFLEXIONES Y APORTES FINALES

- 6.1. Contribuciones a la configuración del sujeto político campesino
- 6.2. Aportes al debate académico sobre pedagogías emancipadoras y epistemologías subalternas
- 6.3. Proyecciones para el fortalecimiento del movimiento campesino desde los territorios
- 6.4. Recomendaciones para futuras investigaciones y prácticas pedagógicas campesinas

ANEXOS

BIBLIOGRAFÍA

Lista de tablas

Tabla 1. Cronograma de actividades del trabajo de campo

Tabla 2. Matriz de sistematización de la Escuela Campesina

Tabla 3. Matriz de sistematización: aportes para el fortalecimiento de la Escuela Campesina

Tabla 4. Matriz de sistematización – Taller zona San José

Tabla 5. Matriz de sistematización – Taller 4 Casa de las Violetas (Comité de Mujeres)

Tabla 6. Matriz de ejes formativos de la Escuela Campesina

Lista de figuras

- Figura 1. Mapa de Inza
- Figura 2. Parque principal Inza, Cauca fecha no especificada
- Figura 3. Conformación de ESCAMPO, 2024
- Figura 4. Índice de Gini en Colombia (1990-2024)
- Figura 5. Programa de la mañana radio campesina 2025.
- Figura 6. Reunión con la defensoría del pueblo abril 2025.
- Figura 7. Casa campesina ASOCAT 19 de abril 2026
- Figura 8. Casa campesina ASOCAT 19 de abril, 2026
- Figura 9. Realización taller zona La Palmera
- Figura 10. Cartelera zona La Palmera
- Figura 11. Realización taller zona La Palmera
- Figura 12. Cartelera Casa del pueblo Guanacas
- Figura 13. Cartelera zona San José
- Figura 14. Cartelera Casa violetas Guanacas
- Figura 15. Taller
- Figura 16. Pancarta oficial segunda fase EsCampo
- Figura 17. Explicación de los laboratorios Co-creativos
- Figura 18. Laboratorios de co-creación
- Figura 19. Laboratorios de Co-creación
- Figura 20. Laboratorios de Co-creación
- Figura 21. Socialización de laboratorios de Co-creación
- Figura 22. Socialización de laboratorios de Co-creación
- Figura 23. Socialización de laboratorios de Co-creación
- Figura 24. Nube de palabras Ejes temáticos.
- Figura 25. Resultado creativo de laboratorios de Co-creación
- Figura 26. Diagrama resumen propuesta metodológica.

Lista de anexos

Anexo 1. Encuentro de diálogo para la sistematización

Anexo 2. Taller de sistematización

Anexo 3. Contenido a registrar

Anexo 4. Propuesta de módulos

Anexo 5. Formato permisos entrevistas

Anexo 6. Cartilla Pedagógica

INTRODUCCIÓN

La educación popular latinoamericana ha constituido, a lo largo de las últimas décadas, un campo político-pedagógico orientado a la emancipación de los pueblos históricamente subalternizados. Desde las experiencias de base hasta los espacios institucionales, esta corriente se ha configurado como un horizonte ético y epistémico que reconoce en los sujetos populares, tales como campesinos, indígenas, afrodescendientes y urbanos, la capacidad de producir pensamiento, acción y transformación. En Colombia, este proyecto se ha entrelazado con las luchas campesinas por la tierra, el territorio y la dignidad, articulando la pedagogía con los procesos organizativos que, como la Asociación Campesina de Inzá Tierradentro (ACIT), han reivindicado el derecho a ser campesinos en contextos de exclusión y violencia estructural.

El siguiente trabajo titulado ***La pedagogía campesina como herramienta configuradora del territorio*** hace parte de un proceso de acompañamiento y diálogo con la Escuela Campesina de la ACIT. Experiencia que se enmarca dentro del trabajo que ha venido realizando la organización desde su fundación para consolidar un espacio político-pedagógico que articule la formación, la investigación y la incidencia territorial desde las epistemologías campesinas. En ese sentido se propuso co-construir una propuesta metodológica para el fortalecimiento de la escuela itinerante que ha venido desarrollando la ACIT, concebida como un lugar de construcción colectiva del saber, donde la educación popular y la pedagogía crítica se integren al quehacer organizativo, fortaleciendo la configuración del territorio, del sujeto político campesino que dé cuenta del proceso organizativo, de sus formas organizativas y luchas por el reconocimiento de estas.

Desde un enfoque de pedagogías emancipadoras, la propuesta se inscribe en una tradición que, como señaló Paulo Freire (1970), concibe la educación como práctica de libertad y no como mecanismo de domesticación. Freire plantea que todo proceso educativo debe partir de la experiencia concreta de los oprimidos, de su lenguaje y su historia, para posibilitar la conciencia crítica y la acción transformadora. Esta perspectiva ha sido retomada y profundizada por pensadores latinoamericanos como Juan Guillermo Vasco (2003), que plantea a la discusión sobre el conocimiento de los sectores populares como un saber que debe ser rescatado y

posteriormente visibilizado por quien investiga, como un proceso dialógico que busca, lo que se puede entender cómo “descolonizar la palabra” y recuperar la historicidad de los sujetos en su relación con el territorio. En ese sentido, la educación campesina no es solamente transmisión de contenidos, sino construcción de subjetividades políticas y territorios capaces de disputar sentidos frente a los modelos hegemónicos de desarrollo y conocimiento.

En este contexto, la categoría de territorio es entendida no solo como espacio físico sino como tejido simbólico, cultural y político, constituye un eje transversal de esta investigación. Desde las epistemologías subalternas, se asume que el territorio es un escenario de producción de saberes en donde estos mismos están en una disputa constante, un lugar donde se configuran las identidades y se resisten las formas de despojo impuestas por el capital. Aquí se pueden rastrear autores como Arturo Escobar (2014) y Catherine Walsh (2013) quienes han planteado que pensar desde los territorios implica reconocer otras racionalidades del mundo u otros mundos posibles, donde la vida, la comunalidad y el vínculo con la naturaleza prevalecen sobre la lógica extractiva y colonial del desarrollo y no se enmarcan en los esquemas hegemónicos de la vida fuera de las periferias. En el caso del movimiento campesino, el territorio es, además de lo entendido en primer momento, la base material y simbólica desde la cual se afirma su condición de sujeto político y se tejen alternativas frente a la crisis civilizatoria contemporánea.

Uno de los métodos empleados, y probablemente el que más aportó a la construcción de la propuesta, fue la sistematización de la experiencia de la Escuela Campesina de la ACIT. Este proceso, desarrollado en el marco de la investigación bajo el enfoque de la Investigación Acción Participativa (IAP), se constituye como un antecedente fundamental. A través de talleres, entrevistas y ejercicios de memoria, se identificaron procesos de aprendizaje colectivo que dan cuenta de una pedagogía propia, orientada a la defensa del territorio y al fortalecimiento organizativo.

La formulación metodológica que aquí se plantea se nutre del enfoque de la sistematización de experiencias, en cuanto permite comprender y reconstruir críticamente los procesos vividos por las comunidades. Como señala Jara (2018), la sistematización no es un ejercicio técnico de recolección de datos, sino un acto político de interpretación que devuelve sentido a las prácticas colectivas. En este marco, el proceso no se limitó al análisis de la

experiencia, sino que dio continuidad al ciclo de la sistematización, aportando a la construcción temática y organizativa desde la práctica pedagógica desarrollada en el programa. Estos aportes se consolidaron en el marco del trabajo de grado y en espacios de intercambio como los encuentros internacionales sobre prácticas y horizontes de resistencia del Sur Global, realizados el 16 y 17 de octubre de 2026 en la Universidad Pedagógica Nacional.

Estos procesos de escuelas campesinas, promovidos por organizaciones sociales, que no siempre se formalizan en un currículo, evidencian principios pedagógicos coherentes con la educación popular: el diálogo de saberes, la problematización de la realidad, la construcción colectiva del conocimiento y la formación en la praxis (Fals Borda, 1986). Así, la experiencia campesina no se entiende como objeto de estudio, sino como sujeto que produce teoría y acción en un proceso recíproco de investigación y transformación social. En el contexto campesino, este enfoque permite visibilizar aprendizajes contruidos desde la relación entre la vida y el territorio, las resistencias frente a las políticas de despojo y las alternativas gestadas desde la base, configurándose como una herramienta para el fortalecimiento organizativo y la incidencia política.

Frente al limitado reconocimiento de la educación campesina en el ámbito académico y a la predominancia de enfoques formativos tradicionales que no dialogan con las realidades territoriales, surge la importancia de traer al escenario universitario, y particularmente a la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos, la apuesta político-pedagógica de la co-creación metodológica. Esta propuesta busca trascender la formación instrumental para constituirse en un espacio de reflexión crítica, acción colectiva y producción de conocimiento situado. No se trata únicamente de enseñar o transmitir, sino de generar condiciones para el encuentro, la memoria y la construcción autónoma del saber campesino.

En coherencia con las pedagogías emancipadoras y las epistemologías subalternas, la co-creación asume que la educación debe partir de las experiencias concretas de los sujetos y de su territorio, reconociendo las tensiones, contradicciones y resistencias que atraviesan su vida cotidiana. De este modo, se abre la posibilidad de abordar de manera formal y ampliada la educación campesina dentro del campo académico, sin desvincularla de sus raíces organizativas y territoriales.

Este trabajo, por tanto, se ubica en la intersección entre educación popular, pedagogías emancipadoras, epistemologías del sur y territorialidades campesinas, reconociendo que el conocimiento no es neutro ni universal, sino que responde a contextos históricos, culturales y políticos determinados. De acuerdo con Santos (2009), las epistemologías del sur parten de la premisa de que “no hay justicia social global sin justicia cognitiva global”, lo que implica valorar los saberes producidos por los pueblos y comunidades que han resistido al colonialismo del poder y del saber. La escuela campesina se concibe como una apuesta por esta justicia cognitiva, donde las voces y saberes campesinos sean reconocidos no como testimonios de marginalidad, sino como fuentes legítimas de conocimiento y transformación social.

Finalmente, este trabajo se estructura en seis capítulos. El primero presenta el contexto histórico, político y social de Inzá, el movimiento campesino en Colombia y la ACIT, así como los antecedentes de la Escuela Campesina que se enmarca como parte fundamental del proceso organizativo de la ACIT. El segundo desarrolla el marco teórico-conceptual, abordando las categorías de pedagogías emancipadoras, epistemologías subalternas, territorialidades campesinas y sujeto político campesino. El tercer capítulo explica el enfoque metodológico utilizado durante el desarrollo de la práctica desde la sistematización de experiencias hasta la co-creación de la metodología propia de la escuela. El cuarto recoge la sistematización de la Escuela Campesina como experiencia de educación popular y cómo a raíz de ella surge una categoría nueva la cual se nombró como *la pedagogía campesina como herramienta configuradora del territorio*, dentro del proceso de co-creación de este trabajo de grado. El quinto reconoce y propone la propuesta metodológica para la escuela campesina, articulando sus lineamientos político-pedagógicos, dimensiones y estrategias. Finalmente, el sexto capítulo presenta las contribuciones del proceso a la construcción del sujeto político campesino y al debate contemporáneo sobre las pedagogías emancipadoras en América Latina.

En este sentido, el presente trabajo no se limita a una sistematización de experiencias, sino que se configura como una propuesta pedagógica construida a partir del proceso mismo de investigación. Dicha propuesta emerge del diálogo de saberes entre las y los participantes de la Escuela Campesina, donde los conocimientos técnicos, comunitarios y territoriales se encuentran, tensionan y resignifican. En la sistematización y a partir de esta, entendida como un ejercicio crítico de interpretación de la experiencia, se identificaron aprendizajes, vacíos y

potencialidades que dieron lugar a la construcción de una apuesta pedagógica situada. Esta no es una propuesta impuesta ni externa, sino que se consolida en el marco de un proceso de co-creación, en el que las y los actores del territorio participaron activamente en la definición de contenidos, metodologías y sentidos de la formación.

De esta manera, la propuesta pedagógica que aquí se presenta recoge tanto la memoria del proceso vivido como las proyecciones colectivas de la Escuela Campesina, articulando la educación popular, el pensamiento campesino y las necesidades concretas del territorio. Así, la pedagogía se asume no sólo como herramienta formativa, sino como una herramienta configuradora del territorio, en tanto permite fortalecer procesos organizativos, políticos y de apropiación del espacio.

PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación se justifica en la necesidad de fortalecer los procesos de formación y construcción de conocimiento autónomo dentro de los movimientos campesinos, en particular en el contexto de la Asociación Campesina de Inzá Tierradentro (ACIT), además de promover mayor interés en abordar la educación campesina dentro de la LECO y/o en espacios de educación propia y popular. Aunque la educación popular ha generado experiencias significativas de aprendizaje y reflexión crítica en Colombia y América Latina, persiste un insuficiente reconocimiento del campesinado como sujeto político. Esta situación se reproduce en las relaciones que se configuran en la academia e, incluso, en algunos espacios de educación popular, como en programas de extensión rural, proyectos de intervención desarrollados por ONG, procesos de formación impulsados por instituciones desde el estado o ejercicios pedagógicos universitarios, donde el campesinado es abordado desde lógicas tutelares que lo subalternizan y lo subordinan a formas de poder externas, en muchos de estos escenarios, las comunidades campesinas son entendidas principalmente como receptoras de conocimiento técnico o beneficiarias de proyectos, dejando en segundo plano sus formas propias de organización, sus saberes territoriales y sus apuestas políticas y pedagógicas. Esta falta de reconocimiento limita la consolidación de pedagogías orientadas a la liberación, así como la formación de sujetos políticos y la producción de saberes situados que reconozcan y potencien las capacidades de las comunidades para intervenir activamente en la transformación de su realidad, una demanda que ha sido históricamente planteada por las comunidades campesinas.

La formulación de una propuesta pedagógica para la Escuela Campesina de la ACIT responde a la urgencia de articular la educación popular con la construcción de apuestas más organizadas desde la pedagogía que tengan incidencia y que sirvan como herramientas estratégicas de fortalecimiento organizativo, político y cultural. Desde esta perspectiva, la escuela no solo se concibe como un espacio educativo, sino como un dispositivo político que contribuye a la formación de sujetos capaces de disputar narrativas hegemónicas y proponer alternativas frente a los modelos de desarrollo extractivos y excluyentes.

La propuesta pedagógica también busca problematizar la visibilización y sistematización de los saberes campesinos, reconociendo la educación como un proceso dialógico y emancipador

que parte de la experiencia concreta de los sujetos y de su relación con el territorio. La propuesta metodológica permitirá fortalecer prácticas pedagógicas articuladas con los principios de la educación popular, diálogo de saberes, construcción colectiva del conocimiento, problematización de la realidad y praxis transformadora, impulsando así la autonomía pedagógica y organizativa de la comunidad y la configuración y defensa del territorio. De igual forma, esta investigación busca profundizar en la discusión sobre las pedagogías emancipadoras y las epistemologías del sur, mostrando cómo los procesos formativos y organizativos de la campesinada pueden convertirse en referentes para otras experiencias de educación popular y territorial en Colombia y Latinoamérica. La propuesta metodológica representa, entonces, una apuesta por la justicia cognitiva y la existencia misma del campesino y campesina que resisten a la negación de estas formas y a la imposición de otras, las cuales buscan borrar o desconocer un legado campesino que es histórico y converge con la lucha territorial e invita a reconocer a los campesinos y campesinas como productores legítimos de conocimiento y actores centrales en la construcción de alternativas sostenibles y democráticas para sus territorios.

Es así como este trabajo de grado busca abrir espacios de reflexión sobre la centralidad o importancia de la pedagogía en las prácticas de resistencia que hay diariamente dentro de la asociación, de esta manera se constituye como un punto clave frente a la liberación y lucha que ha venido construyendo la ACIT, que se ha realizado siempre en miras del fortalecimiento del sujeto político campesino no solo de Inzá sino del campesinado Caucano abriendo posibilidades para movimientos campesinos a nivel Nacional, en ese sentido se plantea la siguiente pregunta problema:

¿Qué elementos metodológicos debe integrar una propuesta pedagógica para la Escuela Campesina Escampo de la ACIT, a partir de su experiencia y en relación con el proceso organizativo y territorial?

OBJETIVOS

Objetivo general

Co-crear una propuesta metodológica para la Escuela Campesina de la ACIT, como espacio de construcción colectiva del saber, desde la educación popular y campesina para la consolidación del sujeto político campesino en el marco del proceso organizativo.

Objetivos específicos

Sistematizar la experiencia de la Escuela Campesina de la ACIT con el fin de identificar los aprendizajes, fortalezas y aspectos por fortalecer de su primera fase, como base para la construcción de una propuesta metodológica concreta para la Escuela Campesina EsCampo.

Reconocer las epistemologías campesinas y las pedagogías emancipadoras como fundamentos teóricos que orientan el diseño de la propuesta metodológica de la Escuela Campesina.

Diseñar, de manera colectiva con las y los participantes de las primeras fases del proceso, los lineamientos metodológicos, las dimensiones pedagógicas y las estrategias de implementación de la Escuela Campesina, con el fin de fortalecer la producción de conocimiento situado y la formación del sujeto político campesino.

CAPÍTULO I. ENTRE MONTAÑAS INZAEÑAS: TERRITORIO, HISTORIA Y ORGANIZACIÓN CAMPESINA EN LA ACIT

1.1 Contexto histórico, social y político de Inzá y la ACIT

El municipio de Inzá ubicado en la región de Tierradentro en el oriente del Cauca, es un territorio atravesado por una compleja configuración histórica, social y política. Su topografía montañosa, la dispersión de las veredas y la diversidad cultural que allí converge no son elementos secundarios: han incidido directamente en las formas de organización, en las disputas por la tierra y en la manera como sus habitantes han construido identidad y comunidad. El municipio cuenta con gran presencia de pueblos campesinos, indígenas, afro y personas que no se identifican con algún grupo poblacional específico o alguna identidad.

Figura 1. Mapa de Inza



Fuente: Recorte de mapa: Colombia (muestras), por Paintmaps (s.f.).

La historia de Inzá no puede comprenderse únicamente como una sucesión de fechas administrativas. Es, más bien, el resultado de múltiples capas históricas (Coloniales, republicanas y contemporáneas) que han configurado su tejido social actual.

Desde antes de la llegada de los españoles, el territorio que hoy constituye el municipio de Inzá hacía parte de los espacios de los pueblos indígenas. No se trataba de una geografía vacía, sino de un territorio con sistemas propios de organización política, espiritual y productiva. Como lo reconoce la propia institucionalidad municipal, “estas tierras estaban habitadas por comunidades indígenas antes de la llegada de los conquistadores españoles” (Alcaldía Municipal de Inzá, s. f., párr. 2). Esta afirmación resulta fundamental, pues desmonta la narrativa colonial que presenta la fundación como punto de origen.

En 1577, el capitán español Sancho García del Espinar estableció un asentamiento denominado San Pedro de Guanacas, considerado antecedente directo del actual municipio. Según la historia oficial del municipio, “el 29 de junio de 1577 se fundó el poblado con el nombre de San Pedro de Guanacas” (Alcaldía Municipal de Inzá, s. f., párr. 4). Este acto de fundación implicó la incorporación del territorio a las dinámicas administrativas de la corona española, transformando profundamente las relaciones con la tierra y la autoridad tradicional indígena. Durante el periodo colonial, las tierras fueron consideradas realengas, es decir, bajo dominio directo del Rey. Sin embargo, aunque formalmente se reconocían resguardos indígenas, la práctica colonial estuvo marcada por tensiones permanentes sobre la propiedad y el uso del territorio, situación que no es ajena a la actualidad del territorio. En términos más amplios, la región caucana fue escenario de reconfiguraciones sociales que articularon evangelización, reorganización económica y subordinación política (Colmenares, 1997). Con la independencia y la posterior configuración republicana, los conflictos sobre la tierra no desaparecieron; por el contrario, adquirieron nuevas formas jurídicas y políticas. En el siglo XIX y principios del XX, los resguardos indígenas enfrentaron procesos de fragmentación y presión sobre sus territorios. Tal como ha señalado la historiografía sobre el Cauca, “la transformación de las tierras comunales indígenas en propiedad individual fue uno de los ejes centrales de la política republicana” (Rappaport, 2000, p. 78). Estas transformaciones incidieron directamente en municipios como Inzá, donde la población indígena mantuvo una presencia significativa.

Figura 2. Parque principal Inza, Cauca fecha no especificada



Fuente: Alcaldía Municipal de Inzá

De manera paralela a las disputas territoriales indígenas y a las reformas republicanas, en Inzá se fue configurando un campesinado mestizo que ocupó zonas intermedias entre resguardos, antiguas tierras realengas y haciendas privadas. Este proceso no fue homogéneo ni lineal. Se trató de una ocupación progresiva de laderas, cañones y áreas rurales apartadas, donde familias campesinas consolidaron economías agrícolas de pequeña escala.

En el caso del Cauca, la historiografía agraria ha señalado que durante el siglo XIX y comienzos del XX “la fragmentación de la gran propiedad dio paso a formas de pequeña producción campesina, especialmente en zonas de colonización andina” (Kalmanovitz & López, 2006, p. 214). Inzá, por sus características geográficas montañosas y su relativa marginalidad frente a los centros urbanos, se inscribe dentro de este patrón regional. Durante el siglo XX, el café se convirtió en uno de los ejes económicos fundamentales de la economía campesina en el oriente caucano. Como lo reconoce el Departamento Administrativo Nacional de Estadística, en el Cauca “predomina la producción agrícola de tipo minifundista, basada principalmente en café, caña panelera y cultivos de pancoger” (DANE, 2018, p. 37). En Inzá, la producción cafetera no solo representó un ingreso monetario, sino un elemento estructurante de la vida rural y de la identidad campesina.

Esta economía campesina se gestó en medio de un terreno minado por la desigualdad estructural. El campesinado colombiano, como bien describe Orlando Fals Borda (2002), es un "actor productivo fundamental, pero subordinado a estructuras políticas y económicas que limitan su autonomía" (p. 52). En Inzá, esa subordinación tiene raíces profundas que se hunden en los procesos de colonización de finales del siglo XIX, cuando la Ley 61 de 1874 fomentó la llegada masiva de pobladores externos a las tierras altas de Tierradentro. Este flujo migratorio, compuesto principalmente por familias provenientes del Huila y el centro del Cauca, alteró la demografía local hasta que la población colona alcanzó casi el 40% del censo municipal en las primeras décadas del siglo XX (Findji & Rojas, 1985). Dicha ocupación de "tierras baldías" forzó una reconfiguración de la identidad indígena, que debió adaptarse a nuevas formas de propiedad privada y a la expansión de la frontera cafetera en zonas de resguardo. Las dificultades de acceso a crédito, la infraestructura vial que parece un chiste de mal gusto y la ausencia de un Estado que solo mira desde la distancia no son fallas del sistema; son las marcas de nacimiento de un desarrollo rural que nació cojo. Esta precaria presencia estatal es el reflejo de un pasado de colonización donde el reconocimiento de los derechos de la campesinada quedó siempre en el último lugar de la lista. Ya en el siglo XX, el municipio quedó inserto en dinámicas nacionales de violencia política. Un hecho especialmente significativo ocurrió el 17 de marzo de 1965, cuando guerrilleros de las FARC realizaron la denominada *Toma de Inzá*, considerada uno de los primeros ataques de esta organización a un casco urbano. Según registros históricos, "la toma guerrillera dejó un saldo de 16 personas muertas y marcó el inicio de una nueva etapa de confrontación armada en la región" (Centro Nacional de Memoria Histórica [CNMH], 2013, p. 145). Este evento no fue aislado, sino que configuró una presencia sostenida de actores armados en el territorio.

A lo largo de las décadas siguientes, Inzá, como buena parte del oriente caucano, vivió disputas territoriales entre guerrillas, fuerza pública y, posteriormente, otros grupos armados. El CNMH señala que en el Cauca "la confrontación armada se superpuso a conflictos históricos por la tierra y la autonomía indígena" (CNMH, 2013, p. 263). Esta superposición resulta clave para entender que el conflicto armado en Inzá no puede analizarse únicamente como fenómeno militar, sino como parte de una estructura histórica más amplia de exclusión y disputa territorial.

Asimismo, investigaciones sobre conflicto y ruralidad en el Cauca han evidenciado que las zonas campesinas del oriente departamental quedaron atrapadas entre disputas territoriales, economías ilegales emergentes y estrategias de control armado. El Centro Nacional de Memoria Histórica señala que en el Cauca rural “la confrontación se desarrolló sobre territorios históricamente marginados, donde campesinos e indígenas compartían condiciones de vulnerabilidad estructural” (CNMH, 2013, p. 263). Esta afirmación resulta clave para comprender que la población campesina de Inzá no fue un actor externo al conflicto, sino una de sus principales afectadas. Incluso en años recientes, los impactos del conflicto han continuado afectando al municipio. La Unidad para las Víctimas reconoce que municipios del Cauca, entre ellos Inzá, han sido priorizados en procesos de reparación colectiva debido a la alta afectación de sus comunidades (Unidad para las Víctimas, 2021). Esta priorización evidencia que las consecuencias del conflicto no pertenecen únicamente al pasado, sino que siguen presentes en la vida cotidiana.

Desde una perspectiva pedagógica y comunitaria, narrar esta historia implica reconocer no solo la violencia, sino también la persistencia organizativa. El movimiento indígena y campesino de Tierradentro ha desarrollado procesos de autonomía y defensa territorial que dialogan con siglos de resistencia. Como afirma Rappaport (2000), “la memoria histórica se convierte en herramienta política para la defensa de los derechos colectivos” (p. 112).

1.2 Estructura agraria y resistencias territoriales en Inzá, Cauca

En el departamento del Cauca la distribución de la tierra no puede analizarse simplemente como un fenómeno cuantitativo; se trata de una estructura histórica de concentración que ha condicionado la vida rural durante generaciones. Mientras una minoría concentra grandes extensiones, amplios sectores campesinos habitan en condiciones de minifundio, entendidos como parcelas pequeñas que son manejadas por una sola familia con el fin de subsistir de la misma con limitadas posibilidades de expansión productiva. Los datos recientes del Instituto Geográfico Agustín Codazzi revelan que la desigualdad en la propiedad rural en Colombia alcanza niveles alarmantes: mientras la mayoría de predios corresponde a microfundios, estos ocupan una proporción mínima del territorio, en contraste con una reducida élite que concentra extensiones significativas de tierra productiva (Matiz Sánchez, 2024).

El estudio del IGAC es contundente al señalar que:

“El 65.8% de los predios son microfundios (menos de 3 hectáreas), ocupando apenas el 4% del área estudiada. En contraste, el 1% de los mayores propietarios posee el 49,85% del área rural de predios privados” (IGAC, 2023, pp. 119-121, citado en Matiz Sánchez, 2024).

Estas cifras no son simplemente estadísticas; describen una estructura agraria profundamente desigual que impacta de manera directa a departamentos como el Cauca. Allí, la concentración no solo convive con el minifundio, sino que lo reproduce. De acuerdo con análisis territoriales sobre la región:

“El 85,4% de los propietarios del Cauca poseen pequeñas extensiones que representan apenas una fracción del territorio, mientras un porcentaje mínimo concentra más de la mitad de la tierra disponible” (Land Coalition, s. f.).

Esta configuración agraria evidencia que la mayoría campesina opera en condiciones de restricción estructural. En Inzá, esta realidad se manifiesta en una presión constante sobre el uso y acceso a la tierra, en la coexistencia, a veces tensa, de territorialidades indígenas y campesinas, y en la necesidad permanente de organización social para garantizar la permanencia colectiva. No se trata únicamente de la superficie en hectáreas, sino de la posibilidad de arraigo, de continuidad cultural y de sostenibilidad económica.

La relación entre concentración de tierra y conflictividad no es casual. Como señala el análisis sobre el Cauca publicado por la International Land Coalition:

“Pese a que la práctica del despojo contra los pueblos indígenas ha sido constante desde la colonia, pueden identificarse momentos históricos en los que la expansión terrateniente implicó nuevos ciclos de expropiación de tierras, configurando una estructura agraria profundamente desigual” (ILC LAC, s. f.).

En este contexto, la disputa territorial en Inzá no puede reducirse a una confrontación por propiedad formal. Es, sobre todo, una pugna por la continuidad de proyectos de vida

comunitarios, por la defensa del territorio como espacio de producción, identidad y memoria. La tierra no representa únicamente un activo económico; es la base material y simbólica de la vida colectiva. Por ello, la organización campesina e indígena en el municipio ha sido una respuesta histórica ante la fragmentación predial, la concentración y los procesos de despojo que han caracterizado al Cauca rural.

En Inzá, esta situación se expresa en la presión constante sobre la tierra, en la coexistencia de distintas formas de territorialidad indígena y campesina y en la necesidad permanente de organizarse para garantizar la permanencia en el territorio. La disputa no es únicamente por hectáreas; es por la posibilidad de sostener proyectos de vida colectivos.

1.3 Nace la ACIT

En la década de 1990 en medio de un panorama rural atravesado por desigualdades históricas, tensiones por el uso del territorio y una sensación de abandono institucional, comenzó a tomar forma un proceso organizativo que marcaría profundamente la vida comunitaria en el municipio de Inzá, Cauca. Fue en ese contexto cuando surgió la *Asociación Campesina de Inzá Tierradentro (ACIT)*, una organización social de base que buscó articular a las comunidades rurales alrededor de una defensa colectiva del territorio, del fortalecimiento de la identidad campesina (González, 2018; Las2Orillas, 2023) y la apuesta por garantizar una formación política con acceso a educación superior con miras a formación de escuelas formales de educación campesina; es aquí en donde el acceso a la educación se vuelve un pilar importante y fundacional para la ACIT o en palabras de Duván Morales, bibliotecario de la biblioteca de Guanacas *Casa del pueblo*: “Se hizo necesario organizarse dentro del territorio después de ir a Bogotá a estudiar, pues se dieron cuenta que la educación posibilitaba más espacios que el campesino entonces no ocupaba porque estaban siempre para los grandes académicos” (entrevista semiestructurada, 11 de abril de 2025).

La creación de la ACIT no respondió simplemente a la formalización de una asociación más dentro del entramado organizativo del país. En realidad, fue el resultado de un proceso más amplio de reflexión y encuentro entre las veredas del municipio. Campesinos y campesinas comenzaron a reunirse para discutir sus preocupaciones comunes: el acceso a la tierra, las

condiciones de vida en el campo, la permanencia de las familias en el territorio y, claro está, la necesidad de tener una voz propia en las decisiones que afectan su futuro. De estas conversaciones surgió una propuesta que con el tiempo se volvería central: el reconocimiento del territorio como Zona de Reserva Campesina y la reivindicación del campesinado como un sujeto político con derechos y capacidad de incidencia (González, 2018). Con el paso de los años, la ACIT fue consolidándose como una de las organizaciones campesinas más activas en la región. Desde el ámbito local impulsó procesos organizativos que, si bien nacían de preocupaciones productivas y territoriales, rápidamente se proyectaron hacia escenarios políticos más amplios. La participación de la organización en espacios regionales y nacionales permitió posicionar discusiones sobre la situación del campesinado y cuestionar la forma en que históricamente este sector ha sido tratado en el país. En muchos debates institucionales, el campesino ha sido considerado como una categoría transitoria, casi como si estuviera destinado a desaparecer con el avance de la modernización rural. Frente a esa idea, la ACIT ha insistido en algo distinto: el campesinado es una colectividad con historia, memoria y un proyecto de vida que merece reconocimiento (González, 2018; *Las2Orillas*, 2023).

La organización también desarrolló una estructura interna que refleja esa visión colectiva del territorio. A lo largo del tiempo se fueron consolidando distintos comités que abordan dimensiones clave de la vida comunitaria: mujeres, jóvenes, educación, tierras y territorio, derechos humanos, entre otros, con una junta directiva y subdirectivas por zonas respondiendo a que dentro del territorio las veredas tienen grandes distancias y se debía tener una organización que respondiera también a la lejanía por la difícil topografía del territorio frente a la cabecera municipal. Esta forma organizativa no solo distribuye responsabilidades entre los miembros de la asociación, sino que también expresa una concepción del territorio como un espacio construido socialmente, sostenido por la participación y el trabajo conjunto de la comunidad.

Dentro de este entramado organizativo, casi de manera progresiva, y quizá al principio sin mucha planificación formal, la educación empezó a ocupar un lugar cada vez más relevante, la inquietud por la educación en Inzá no surgió desde una directriz estatal ni como parte de un programa gubernamental diseñado desde fuera del territorio. Más bien nació de conversaciones cotidianas entre docentes, líderes comunitarios y familias campesinas que comenzaban a cuestionar el papel de la escuela rural en la vida del campo. En medio de reuniones comunitarias,

talleres y espacios de formación organizativa empezó a aparecer una pregunta que, aunque sencilla en apariencia, tenía implicaciones profundas: *¿la educación realmente responde a la realidad del campo?*. La percepción compartida por muchos habitantes era que no del todo los contenidos educativos, las metodologías de enseñanza e incluso las aspiraciones que promovía la educación parecían responder a lógicas urbanas. Mientras tanto, los saberes campesinos, el conocimiento sobre la tierra, las prácticas agrícolas, las formas comunitarias de organización o la historia misma del territorio, apenas tenían lugar en el currículo. En otras palabras, la experiencia campesina permanecía prácticamente ausente dentro de la educación.

En ese ambiente de reflexión comenzó a surgir, poco a poco, un interés por pensar la educación desde otra perspectiva. No se trataba únicamente de mejorar la cobertura o la infraestructura escolar; la preocupación iba más allá. Lo que estaba en juego era la posibilidad de que la formación de las nuevas generaciones estuviera conectada con la vida e identidad campesina y con la permanencia en el territorio. Conocer de primera mano cómo se guarda con tanto amor y orgullo el proceso de educación dentro de la ACIT, permite comprender que la preocupación por la educación no fue simplemente una iniciativa impulsada por algunos líderes y lideresas, sino que emergió de una reflexión más amplia dentro de la comunidad y la realidad misma de la ACIT. Las preguntas sobre la educación, el conocimiento y la formación comenzaron a entrelazarse con las discusiones sobre el territorio, la identidad campesina y el futuro de las nuevas generaciones.

Por esta razón, el proceso organizativo de la ACIT no puede entenderse separado de su dimensión educativa. Con el tiempo, la defensa del territorio, el fortalecimiento identitario y la formación política se han articulado como partes de un mismo proyecto colectivo. Permanecer en la tierra, como lo han comprendido muchos de sus integrantes del campesinado, no depende únicamente del acceso material al territorio, sino también de la posibilidad de reconocerse como campesinos, nombrarse como tales y formar a las nuevas generaciones desde esa identidad. Asimismo, implica garantizar el acceso a la educación superior, no como un fin en sí mismo, sino como una apuesta para retornar al territorio y contribuir a su fortalecimiento. De este modo, se da continuidad al horizonte político fundacional de situar la educación como pilar de la asociación que en un escenario marcado por desigualdades estructurales, desconocimiento o marginación de la campesinada, por la presencia histórica del conflicto armado y por las

complejas relaciones interculturales propias de la región, la organización campesina fue entendiendo que la lucha por el territorio también pasa por el terreno de la educación y del conocimiento. Desde esta perspectiva, la posterior creación de la escuela campesina y popular no puede interpretarse como un proyecto aislado ni como una intervención Escuela Campesina externa introducida en el territorio. Más bien constituye el resultado de un proceso organizativo más amplio, construido desde las propias comunidades, que han aprendido, no sin dificultades, a resistir, a organizarse y a proyectar colectivamente otras formas de vida en el campo (González, 2018).

1.4. La construcción del movimiento campesino en Colombia y el Cauca

Los orígenes de la movilización campesina se vinculan estrechamente con las luchas históricas por la tenencia de la tierra y la dignidad en zonas rurales. En diferentes regiones del país, organizaciones campesinas surgieron como respuesta a la concentración territorial y a las desigualdades estructurales que afectan sus condiciones de vida y trabajo.

Para entender por qué hoy la ACIT tiene la fuerza que tiene en Inzá, hay que mirar hacia atrás, hacia el sistema que privilegiaba al hacendado que no solo era dueño de los linderos, sino de la vida misma de las familias. El terraje era una herencia colonial que sobrevivió hasta bien entrado el siglo XX, obligando al campesino a trabajar tres o cuatro días a la semana gratis para el "patrón" a cambio de que le permitiera sembrar un pedazo de pan coger en las tierras más estériles de la hacienda. Es en medio de estas condiciones, cercanas a la semiesclavitud, donde la figura de Manuel Tombé cobra sentido. Más que verlo solo como el personaje de la novela de Diego Castrillón Arboleda, vale la pena entenderlo como la expresión de una rabia colectiva que empezó a organizarse. A través de su relato, se muestra con claridad cómo, en el Cauca medio y en Tierradentro, el terraje no era solo un acuerdo económico desigual, sino una forma profunda de despojo que atravesaba la vida misma.

Manuel Tombé representa a ese campesino que comenzó a cuestionar lo que parecía "normal". Su lucha en los años 30 no se limitaba a reclamar la tierra, sino que también buscaba recuperar el control sobre su propio tiempo y su propio cuerpo. Tombé invita a comprender que

la organización campesina en el Cauca surge, en buena medida, como respuesta a condiciones históricas de subordinación y despojo. En este contexto, la formación se entendía como una condición necesaria para la autonomía, en tanto implicaba transformar las formas de pensar impuestas por relaciones de dominación.

Este periodo de pre-organización resulta fundamental, ya que en él se gestan formas iniciales de lo que hoy se comprende como diálogo de saberes: el reconocimiento del conocimiento campesino sobre el territorio como base para la acción colectiva. Las resistencias de la década de 1930 constituyeron un momento clave en la confrontación al latifundio, dejando una huella profunda en la memoria organizativa de las comunidades campesinas de Inzá.

1.4.1 La Identidad en la Encrucijada

Para comprender cómo se configura la identidad en el Cauca, es importante retomar la perspectiva de Christian Gros (1991), quien analiza las encrucijadas de la identidad étnica en el marco de la modernidad. Desde esta mirada, la identidad no se entiende como algo fijo o esencial, sino como una construcción histórica que se configura en medio de relaciones de poder, disputas por el reconocimiento y procesos institucionales. En el contexto caucano, esta perspectiva permite leer la relación entre lo indígena y lo campesino no como categorías completamente separadas, sino como identidades que se han configurado en tensión, en diálogo y en constante transformación. Si bien Gros no aborda directamente la identidad campesina, su propuesta ofrece herramientas para comprender cómo estas formas de nombrarse y organizarse se construyen en escenarios atravesados por el territorio, la política y las luchas sociales.

Esta reconfiguración de la identidad es lo que Jairo Tocancipá (2005) llama la "memoria de la sangre y la tierra". En Inzá, tras la colonización de finales del XIX, muchos pobladores que llegaban del Huila o del centro del Cauca se mezclaron con las raíces Nasa del territorio. Tocancipá explica que este proceso no fue una pérdida de identidad, sino una creación de una nueva: el campesino de Tierradentro. Es un sujeto que tiene el sentido de comunidad del indígena, pero la visión productiva del colono, esta dualidad es la que le otorga a la ACIT un carácter emblemático. No se trata únicamente de una organización orientada a demandas productivas, sino de un proceso colectivo que reconoce en la identidad un elemento central de su acción política. En ese sentido, el Cauca puede entenderse como un escenario donde las

identidades se configuran en medio de profundas dinámicas de exclusión, lo que ha llevado a la construcción de diversas formas de articulación social.

En este sentido, la identidad campesina en Inzá puede comprenderse, en un primer momento, como una respuesta política al abandono estatal, en la que el autorreconocimiento operó también como una estrategia de acceso a derechos y de organización. No obstante, en la actualidad, esta identidad no se construye desde un carácter instrumental, sino que se consolida como una expresión cultural, política y territorial más amplia, vinculada a formas propias de habitar, producir y defender el territorio. De este modo, más que una estrategia coyuntural, se configura como un proceso histórico en permanente construcción.

1.4.2 La ANUC en el Cauca

El año 1967 marca un punto de inflexión en el movimiento campesino moderno con la creación de la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos (ANUC). Sin embargo, lo que desde el gobierno de Carlos Lleras Restrepo se pensó como una organización funcional a la reforma agraria, en el Cauca la ANUC fue apropiada por el campesinado como un espacio de defensa y organización. La consigna era clara: la tierra es para quien la trabaja. Esta etapa fue un momento estelar de la educación popular. Los campesinos se reunían en las noches, a la luz de las velas, para estudiar las pocas leyes que existían y entender cómo usarlas a su favor. No era solo quitarle la tierra al patrón; era entender por qué el patrón se creía dueño de ella. Sin embargo, estos procesos organizativos no se desarrollaron sin oposición. En este contexto se configura un periodo de fuerte conflictividad en el que el campesinado fue objeto de diversas formas de violencia. No se trató únicamente del enfrentamiento armado entre guerrillas y fuerza pública, sino también de acciones sistemáticas de represión que afectaron directamente a las organizaciones campesinas.

En el Cauca, sectores terratenientes reaccionaron frente al fortalecimiento de la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos, promoviendo prácticas de intimidación y violencia contra líderes vinculados a procesos de recuperación de tierras. Estas acciones no solo buscaban desarticular organizaciones, sino también debilitar las bases sociales y políticas que las sostenían. No obstante, pese a la persecución y los asesinatos, la experiencia organizativa dejó

aprendizajes duraderos. Entre ellos, la comprensión de que la defensa de los derechos está profundamente ligada a la acción colectiva y a la movilización social sostenida en el tiempo.

Entre los años 2008 al 2013 para el paro agrario, la movilización campesina se diversificó y articuló en diferentes espacios de coordinación y acción colectiva, dando lugar a estructuras como la Federación Nacional Sindical Unitaria Agropecuaria (FENSUAGRO), el Coordinador Nacional Agrario (CNA), y la Asociación Nacional de Zonas de Reserva Campesina (ANZORC). En particular, las Zonas de Reserva Campesina (ZRC) constituyen una figura de ordenamiento territorial creada por la Ley 160 de 1994 que permite a comunidades campesinas definir planes de desarrollo sostenible y gestionar la tierra de manera colectiva, siendo un instrumento legal que expresa la prolongada disputa del movimiento campesino por el reconocimiento de sus derechos territoriales.

El movimiento campesino colombiano no se ha limitado a la organización y articulación nacional, sino que también ha generado expresiones regionales significativas. En el departamento del Cauca, por ejemplo, la organización campesina ha consolidado espacios de lucha territorial y reconocimiento de derechos, enfrentando dinámicas de exclusión, violencia y presión por la tierra. La Mesa Campesina del Cauca, surgida en 2012 como articulación de organizaciones como el Proceso de Unidad Popular del Suroccidente Colombiano (PUPSOC) y el Comité de Integración del Macizo Colombiano (CIMA), ha trabajado en la construcción de propuestas territoriales y de reivindicación de los derechos campesinos, incluyendo el impulso de territorialidades y la exigencia del reconocimiento del campesinado como sujeto de derechos.

A finales del siglo XIX, el Estado colombiano impulsó una política de "tierras baldías" que, en la práctica, ignoraba la presencia ancestral de los pueblos nasa para favorecer una colonización que expandiera la frontera agrícola. La Ley 61 de 1874 fue el detonante de este cambio. Bajo este marco legal, familias provenientes principalmente del Huila y del centro del Cauca iniciaron un flujo migratorio hacia las tierras altas de Inzá. Los datos históricos son contundentes: entre 1880 y 1930, la población colona pasó de ser una presencia marginal a representar casi el 40% de los habitantes del municipio (Findji & Rojas, 1985). Este no fue un proceso pacífico ni armónico. La llegada de estos nuevos pobladores trajo consigo la lógica de la propiedad privada y el cercamiento de tierras que antes eran de uso común o resguardo. Es en

este choque donde se empieza a gestar la "identidad campesina" de Inzá: un sujeto que, aunque comparte el territorio con lo indígena, trae consigo la cultura cafetera y el deseo de autonomía productiva.

En un contexto como el colombiano, donde categorías como “indígena” o “campesino” (El cual ha sido reconocido recientemente), han estado asociadas a distintos marcos de reconocimiento estatal, y también a formas diferenciadas de exclusión, las comunidades del Cauca han desarrollado formas de relacionarse con estas categorías desde una perspectiva política. Por su parte, Tocancipá (2005) propone ir más allá de esta lectura estratégica y comprender la identidad como una realidad vivida. En el caso de Inzá, la identidad campesina se configura a partir de procesos históricos de encuentro e intercambio entre distintos grupos sociales. Las relaciones entre poblaciones indígenas y campesinas han dado lugar a formas compartidas de conocimiento, prácticas productivas y modos de habitar el territorio.

En este sentido, el sujeto campesino no puede entenderse como homogéneo, sino como una construcción compleja y en constante transformación. Esta perspectiva permite comprender a la ACIT como una organización que, sin negar la diversidad de sus raíces, se afirma en una identidad campesina para posicionar sus demandas y reivindicaciones. Más que una identidad fija, se trata de un proceso dinámico que articula dimensiones históricas, culturales y políticas.

1.4.3 La ACIT: Treinta años tejiendo autonomía desde las montañas de Inzaeñas

Hablar de la Asociación Campesina de Inzá Tierra Adentro (ACIT) es hablar de una de las experiencias más coherentes de la educación popular en el suroccidente colombiano. Son tres décadas de buscar y habilitar espacios en un territorio donde el abandono institucional se siente presente dentro del territorio. La ACIT es entonces un punto de inflexión para otras organizaciones, porque entendió, desde su fundación en los años 90, que la lucha por la tierra está incompleta si no se da también una lucha por el pensamiento, mientras el país se desangraba en la guerra de finales de siglo, la ACIT decidió que su trinchera sería la escuela. Pero no cualquier escuela, sino una que reconociera el saber del sembrador de café, de la agricultura y del y la joven que se va a Bogotá para volver y fortalecer el territorio. Entendieron que la academia era un club privado para "grandes académicos" y que el campesino era visto apenas como un

objeto de estudio, nunca como un par con voz propia. Esa digna rabia se convirtió en el proyecto de formación política que hoy sostiene a la asociación.

Desde una perspectiva legislativa y constitucional, avances recientes han reconfigurado parcialmente el reconocimiento del movimiento campesino en Colombia. Un hito significativo ha sido la aprobación del Acto Legislativo 01 de 2023, que reconoce al campesinado como sujeto de especial protección constitucional por su relación particular con la tierra, su contribución a la soberanía alimentaria y sus formas culturales y organizativas distintivas. Este reconocimiento constitucional representa un cambio en la forma en que el Estado conceptualiza y reconoce al campesinado, colocando en la carta política un principio de protección que tradicionalmente había sido ignorado o subvalorado.

El Acto Legislativo 01 de 2023 modificó el artículo 64 de la Constitución Política de 1991, ampliando su alcance más allá del acceso progresivo a la tierra para incorporar explícitamente al campesinado como sujeto de derechos. Este reconocimiento implica que el Estado tiene la obligación reforzada de adoptar medidas diferenciadas que garanticen el goce efectivo de derechos económicos, sociales, culturales y ambientales en el campo. No se trata únicamente de una declaración simbólica: al elevar al campesinado a la categoría de sujeto de especial protección constitucional, se establece un mandato vinculante para todas las ramas del poder público, lo que incide en la formulación de políticas agrarias, educativas, productivas y territoriales, en búsqueda de la igualdad material. Además, el acto legislativo reconoce el vínculo integral entre campesinado, territorio y soberanía alimentaria. Esto significa que el campesino deja de ser visto exclusivamente como productor agrícola y pasa a ser reconocido como sujeto colectivo con identidad cultural propia, formas de territorialidad con prácticas productivas y ambientales, formas organizativas y saberes que cumplen una función estratégica en la garantía del derecho a la alimentación y en la sostenibilidad ambiental del país. De esta manera, el reconocimiento constitucional dialoga con décadas de movilización que insistieron en que la cuestión campesina no era únicamente económica, sino profundamente política y cultural.

Este avance normativo también debe entenderse como resultado acumulado de procesos de exigibilidad jurídica impulsados por organizaciones sociales. En este sentido, la acción de tutela interpuesta en 2017 por la Asociación Campesina de Inzá Tierra Adentro (ACIT), que

condujo a que la Corte Suprema de Justicia ordenara al DANE incluir la variable campesina en los instrumentos estadísticos oficiales, constituyó un precedente fundamental en la lucha por el reconocimiento institucional del campesinado. La producción de datos diferenciados no solo permite caracterizar a esta población, sino que habilita la formulación de políticas públicas con enfoque específico, fortaleciendo la materialización de los derechos ahora reconocidos constitucionalmente. Además de estos avances formales, las movilizaciones campesinas, como el Paro Nacional Agrario de 2013, evidenciaron la capacidad de articulación y reclamo del movimiento frente a políticas públicas que históricamente habían dejado fuera las demandas rurales, incluyendo el acceso a mercados, condiciones dignas de producción y reconocimiento de derechos sociales y económicos.

El proceso de exigibilidad jurídica que la ACIT lideró contra la invisibilidad estadística es quizás el aporte más importante y contundente de la organización al movimiento nacional. En 2018, la ACIT interpuso una acción de tutela que escaló hasta la Corte Suprema de Justicia pues el Estado en el censo nacional nunca contaba a la campesinada¹ con más de 1,700 campesinos solicitando se les reconozca no desde su capacidad productiva, más bien desde la defensa y lucha que habían tenido que hasta ahora no se reconocía. La ACIT comprendió que lo que no se cuenta, no existe. Si el DANE no registraba cuántos eran, dónde estaban y cómo vivían los campesinos de Inzá y del resto del país, el Estado podía seguir diciendo que el campo estaba vacío o que solo necesitaba subsidios asistencialistas. El fallo de la Corte Suprema fue un terremoto político: ordenó al Estado incluir la variable campesina. Esta victoria jurídica, nacida de las veredas de Inzá, obligó al país a reconocer que el campesinado es un grupo culturalmente diferenciado. Sin esa tutela de la ACIT, el *Acto Legislativo 01 de 2023* no sería una realidad hoy en día. Fue la campesinada de base quien le enseñó a los magistrados que su identidad es un derecho fundamental.

El Acto Legislativo 01 de 2023, que modifica el artículo 64 de la Constitución de 1991, no es un regalo del Congreso. Es el resultado acumulado de las mingas de los 90, de las recuperaciones de tierra de la ANUC y de la persistencia jurídica de la ACIT. Al elevar al campesinado a la categoría de *Sujeto de Especial Protección Constitucional*, la ley reconoce por

¹Forma desde la cual la ACIT se enuncia como sujeto colectivo que ha aprendido a reconocerse de forma individual y colectiva.

fin la relación mística y política que se tiene con la tierra. Ya no son solo "usuarios de servicios" o "productores agrícolas"; son sujetos colectivos con cultura, saberes y una función estratégica en la soberanía alimentaria. Este avance normativo le da a la ACIT una herramienta poderosa para proteger sus procesos de educación propia. Si el Estado reconoce que el campesino tiene una cultura distintiva, debe reconocer también que tiene derecho a una pedagogía que nazca de sus raíces y no de un currículo estandarizado en Bogotá.

1.4.4 La disputa activa Caucana en el presente

En el Cauca, la brecha entre lo que dice la ley y lo que pasa en el territorio es inmensa. Mientras la Constitución habla de protección especial, el conflicto armado sigue mutando y presionando a las comunidades. La "guerra contra el campesinado" que mencionamos antes no ha terminado; ha cambiado de actores y de formas, pero sigue buscando el control del territorio para intereses ajenos a la vida comunitaria. La trayectoria de la ACIT demuestra que la única protección real no está en el papel constitucional, sino en el tejido organizativo. La formación del sujeto político campesino es un proceso que no se cierra con un acto legislativo. El desafío ahora es que esa jurisprudencia se convierta en vías dignas, en escuelas de formación política financiadas pero autónomas, y en una soberanía real sobre las semillas. La historia de Inzá nos dice que el camino es largo, pero que como Manuel Tombé, el campesinado caucano ya no está dispuesto a entregar su tiempo ni su pensamiento a ningún patrón.

La ACIT ha sobrevivido a este asedio manteniendo la escuela como refugio. En momentos donde hablar de derechos era una sentencia de muerte, la asociación se volcó hacia la formación interna. Esta es la esencia de la educación popular: cuando no se puede marchar en la calle por el miedo a las balas, se estudia en la vereda para fortalecer la conciencia. La ACIT ha sido emblemática porque, en medio del terrorismo de Estado que buscaba desarticular las juntas de acción comunal y los sindicatos, ellos lograron mantener viva la estructura de base. Su resistencia no fue solo física; fue una resistencia del sentido. Siguieron insistiendo en que eran campesinos con derecho a la educación superior y a la autonomía, incluso cuando el entorno les decía que solo tenían derecho a sobrevivir o huir; La construcción del movimiento campesino en Colombia y en regiones como el Cauca, por tanto, no puede entenderse sólo como un fenómeno de protesta aislada, sino como un proceso histórico y político de organización colectiva que ha

disputado, a lo largo de décadas, la definición misma de qué significa ser campesino en un país con profundas desigualdades territoriales. El Acto Legislativo 01 de 2023 no clausura esa disputa, pero sí marca un punto de inflexión: por primera vez, el reconocimiento del campesinado quedó inscrito en el texto constitucional como mandato de protección especial. Este hecho redefine el marco jurídico desde el cual se piensan las políticas públicas rurales y abre un escenario en el que las apuestas organizativas, pedagógicas y territoriales, como las impulsadas por la ACIT, pueden encontrar sustento normativo para fortalecer la formación del sujeto político campesino y la consolidación de procesos propios de educación y pensamiento desde el territorio.

1.5 Experiencia de la Escuela Campesina de la ACIT como antecedente.

La experiencia de la Escuela Campesina de la Asociación Campesina de Inzá Tierra Adentro (ACIT) no surge como una iniciativa aislada ni como un proyecto educativo convencional. Se inscribe en una trayectoria organizativa más amplia que ha entendido la educación como parte constitutiva de la lucha política y del fortalecimiento del tejido comunitario en el municipio de Inzá.

La Escuela campesina y popular “*ESCAMPO*” 2024 se configuró como un proceso de formación colectiva orientado a líderes, lideresas y jóvenes vinculados a la organización. Más que un curso o una capacitación puntual, se pensó como un espacio continuo de encuentro, reflexión y construcción política. Su desarrollo respondió a preguntas concretas: ¿cómo fortalecer la identidad campesina en un contexto de disputa territorial?, ¿cómo formar sujetos políticos capaces de incidir en escenarios locales y regionales?, ¿cómo traducir los avances normativos en capacidades organizativas reales?

Figura 3. Conformación de ESCAMPO, 2024



Nota. Tomada por participante Escuela campesina y Popular "ESCAMPO" Ciclo 1 José María Guevara

Desde su diseño, la Escuela no se asumió bajo la lógica institucional de la educación formal. No tuvo como propósito certificar ni escolarizar, sino generar conciencia crítica y fortalecer procesos organizativos. Las metodologías implementadas durante 2024 privilegiaron el diálogo de saberes, la lectura colectiva del contexto, la memoria histórica organizativa y el análisis de coyuntura. Los contenidos abordados incluyeron derechos campesinos, legislación agraria, soberanía alimentaria, defensa del territorio, economía propia y comunicación comunitaria, siempre conectados con la realidad concreta de Inzá y del Cauca, esto se puede identificar en las conversaciones mantenidas con participantes de la escuela que además figuran en el territorio como jóvenes líderes y lideresas que eventualmente estarán a cargo de la asociación mediante este dialogo generacional,

"Muchas veces nosotros pues no sabemos qué es lo que está pasando, digamos, bueno, en el mundo en general. Sabemos, digamos, por los noticieros, ¿no? Que está pasando cierta situación, digamos, guerra o por qué está pasando esa cosa, pero no tenemos un panorama general y estos módulos en sí, pues nos permitieron, pues tener como una visión más general de lo que está pasando, digamos, a nivel mundial, local, regional y ya pues territorial porque muchas veces, digamos, es como entender el mundo es creo que es un poco complicado y difícil porque muchas veces vemos es como un rompecabezas, vemos solo una pequeña figurita, pero no entendemos qué es lo que está pasando en general. Entonces, digamos que como no entendemos qué es lo que está pasando, pues no sabemos actuar al respecto" (Alejandro Arias, entrevista semiestructurada, 30 abril 2025).

Un elemento significativo del proceso 2024 fue la articulación entre formación y acción territorial. Los espacios formativos no quedaron restringidos al aula o al encuentro pedagógico, sino que se vincularon con dinámicas organizativas, movilizaciones, ejercicios de incidencia y escenarios de discusión regional. En ese sentido, la Escuela operó como un puente entre reflexión y práctica, entre teoría y territorio.

“...darle como continuidad a este proceso tan bonito que pues el que convoca a la juventud a seguir aprendiendo, aprendiendo de la organización, a conocer un poco más por la importancia de del tema organizativo, el tema social y de que podamos lograr entender que una sociedad pues las construimos entre todos y entre todas y que nuestras acciones también conlleva a ese mejorar de cada de cada uno de nosotros y también de nuestra familia y de nuestro entorno.” (Elisabet Hibito, entrevista semiestructurada, 30 abril 2025)

Al mismo tiempo, la experiencia evidenció desafíos importantes. Aunque el proceso tuvo una intención política clara y una participación comprometida, la estructura metodológica no siempre estuvo sistematizada; los módulos y contenidos respondieron en gran medida a las dinámicas coyunturales. Estas tensiones no deslegitiman la experiencia; por el contrario, muestran que se trata de un proceso vivo, en transición, que demanda una propuesta metodológica más sólida y coherente con su horizonte político.

En este escenario, la Escuela Campesina 2024 se configura como un proceso significativo dentro del camino organizativo de la ACIT. Más que surgir a partir del reconocimiento jurídico del campesinado, esta experiencia se inscribe en una trayectoria previa de construcción política y comunitaria que ha sido sostenida por las propias comunidades. En otras palabras, no es la norma la que produce al sujeto campesino; es la vida social, organizativa y territorial la que, con el tiempo, ha tensionado y ampliado los marcos jurídicos existentes.

Desde esta perspectiva, la Escuela Campesina se consolida como un espacio donde esa conciencia política, que ya existe en la práctica cotidiana, puede fortalecerse, nombrarse y proyectarse colectivamente. Allí, el campesinado no sólo se reconoce como sujeto de especial protección constitucional, sino, y quizá más importante, como sujeto histórico, organizativo y territorial, capaz de interpretar su realidad y actuar sobre ella.

Así, la experiencia de la Escuela Campesina de la ACIT trasciende su dimensión operativa para convertirse en un referente en la construcción de una propuesta formativa más amplia. No se trata únicamente de un espacio de formación puntual, sino de una apuesta por consolidar una escuela no institucional que dialogue y contribuya al fortalecimiento del sujeto

político campesino en el suroccidente caucano, en coherencia con las dinámicas propias del territorio y las apuestas organizativas que le dan sentido.

CAPÍTULO II. DE LO QUE SABEMOS A LO QUE QUEREMOS CONSTRUIR – MARCO TEÓRICO

2.1. Pedagogías emancipadoras y formación política desde el territorio

Pensar la Escuela Campesina implica ir más allá de entenderla únicamente como un espacio formativo. En el contexto de la ACIT, se configura como un pilar del proceso organizativo, una posibilidad concreta de fortalecer la comunalidad, la organización y la acción colectiva en el territorio. En ella no solo circulan saberes, sino que se tejen relaciones, se comparten experiencias y se construyen sentidos comunes sobre lo que significa ser campesino y campesina hoy. Desde esta perspectiva, la Escuela Campesina puede situarse en el horizonte de las pedagogías emancipadoras, entendidas como prácticas educativas orientadas a la transformación de condiciones de desigualdad y a la construcción de sujetos críticos. Más que un enfoque abstracto, estas pedagogías se expresan en dinámicas concretas donde la educación se entrelaza con la vida organizativa y con las luchas del territorio. En este sentido, la educación deja de ser un proceso neutral o meramente técnico para asumirse como una práctica política que incide en la manera en que los sujetos comprenden su realidad y actúan sobre ella.

“La pedagogía crítica debe ser entendida como una práctica moral y política que busca no solo comprender el mundo, sino transformarlo. En este sentido, se orienta hacia la emancipación de los sujetos, promoviendo formas de pensamiento crítico que les permitan cuestionar las relaciones de poder y actuar colectivamente para cambiarlas.”
(Giroux, 2004, p. 15)

Para Paulo Freire (1970), la educación tradicional que él denomina “educación bancaria²” reproduce relaciones de dominación al concebir a los educandos como recipientes vacíos. En contraste, propone una educación problematizadora, basada en el diálogo y en la construcción colectiva del conocimiento, donde los sujetos se reconocen como protagonistas históricos. La

² Freire desarrolla la noción de educación bancaria y educación problematizadora en *Pedagogía del oprimido*, obra publicada originalmente en 1970.

noción de concientización (conscientização) se convierte así en eje central: no se trata solo de adquirir información, sino de desarrollar una conciencia crítica sobre las estructuras sociales que configuran la vida cotidiana. Este enfoque de pedagogía emancipadora resulta especialmente pertinente en contextos campesinos organizados. En territorios donde la exclusión histórica ha sido estructural, la formación no puede desligarse de la experiencia concreta de lucha por la tierra, el reconocimiento y la permanencia territorial, además, tomando de referencia la educación popular latinoamericana como base y relación se ha demostrado que los procesos formativos impulsados por movimientos sociales constituyen escenarios privilegiados para fortalecer la organización y la acción colectiva (Torres Carrillo, 2011).³

En Colombia, la tradición de la investigación-acción participativa desarrollada por Orlando Fals Borda aporta un fundamento clave para comprender la relación entre formación y producción de conocimiento. Fals Borda (1987) planteó que la investigación no debía realizarse “sobre” las comunidades sino “con” ellas, reconociendo su capacidad para interpretar su realidad y producir saber desde la práctica social.⁴ Esta perspectiva rompe con la separación rígida entre sujeto investigador y sujeto investigado, y abre la posibilidad de procesos formativos donde la reflexión y la acción se articulan de manera permanente. Desde este marco, la Escuela Campesina puede entenderse como un espacio de educación no institucional, es decir, un proceso formativo que emerge desde la organización social y no desde el aparato estatal escolar como forma de resistencia ante la educación impuesta que desconoce el contexto propio y organizativo. La educación no institucional vinculada a movimientos sociales se caracteriza por su flexibilidad metodológica, su anclaje territorial y su orientación política (Gohn, 2010).⁵ No busca certificación ni acreditación formal, sino fortalecer capacidades organizativas, identidad colectiva y conciencia crítica.

En el contexto actual del movimiento campesino colombiano, marcado por el reconocimiento constitucional del campesinado como sujeto de especial protección, la formación

³ Torres Carrillo analiza la trayectoria de la educación popular en América Latina y su relación con movimientos sociales.

⁴ Fals Borda consolida la investigación-acción participativa como enfoque metodológico comprometido con procesos sociales transformadores.

⁵ Gohn estudia la educación no formal y los procesos educativos en movimientos sociales latinoamericanos.

política adquiere un lugar relevante, aunque no necesariamente nuevo dentro de los procesos organizativos. En el caso de la ACIT, la formación no surge como respuesta a este reconocimiento jurídico, sino que ha sido, desde sus inicios, una apuesta constante ligada a la defensa del territorio, la construcción de identidad y el fortalecimiento organizativo. En ese sentido, el marco normativo no inaugura la formación política, sino que se incorpora, de manera crítica, a procesos que ya venían en marcha, el reconocimiento jurídico puede leerse más como una herramienta en disputa que como un punto de partida. Su alcance depende, en buena medida, de la capacidad de las comunidades para apropiarse, interpretarlo y ponerlo en función de sus propias luchas, es allí donde la pedagogía emancipadora cobra sentido, no como un mecanismo para “activar” derechos previamente dados, sino como un proceso que fortalece la comprensión crítica de estos marcos y su articulación con la vida organizativa y territorial. Así, la formación política en la Escuela Campesina “Escampo” no se limita a la transmisión de contenidos normativos, sino que se orienta a la construcción de un sujeto político capaz de situar lo jurídico dentro de un proceso más amplio de lucha, memoria y organización. De este modo, el derecho no se asume como un fin en sí mismo, sino como parte de un campo más complejo en el que se juegan las posibilidades de permanencia, reconocimiento y proyección del campesinado en el territorio. La formación del sujeto político campesino implica, por tanto, una articulación entre conciencia histórica, identidad territorial y acción colectiva. Como señala Freire (1996), la práctica educativa transformadora exige coherencia entre discurso y acción, entre reflexión y praxis.⁶ En esa línea, la Escuela Campesina no se limita a transmitir contenidos sobre legislación agraria o derechos territoriales; se proyecta como escenario donde el campesinado se reconoce como actor histórico capaz de incidir en la configuración de su propio destino.

En síntesis, las pedagogías emancipadoras y la educación popular ofrecen el fundamento conceptual para comprender la Escuela Campesina como práctica política formativa. Desde esta perspectiva, educar no es adaptar al campesinado a estructuras existentes, sino fortalecer su capacidad crítica, organizativa y propositiva desde el territorio.

2.2. Epistemologías subalternas y producción de conocimiento situado.

⁶ En *Pedagogía de la autonomía*, Freire profundiza en la dimensión ética y política de la práctica educativa.

La discusión sobre epistemologías subalternas parte de una crítica profunda a la forma en que el conocimiento ha sido históricamente producido, legitimado y jerarquizado. En el contexto latinoamericano, diversos autores han señalado que la modernidad occidental no solo impuso estructuras económicas y políticas, sino también un régimen epistémico que invisibilizó otros modos de conocer (Castro-Gómez & Grosfoguel, 2007).⁷ Las epistemologías subalternas emergen como respuesta a esta hegemonía, reivindicando la validez de saberes producidos desde experiencias históricamente marginadas. En esta línea, Boaventura de Sousa Santos (2010) propone la noción de “ecología de saberes”, entendida como el reconocimiento de la pluralidad epistemológica y la necesidad de diálogo horizontal entre conocimientos científicos y saberes populares.⁸ Desde esta perspectiva, el problema no radica únicamente en la ausencia de ciertos grupos en los espacios académicos, sino en la deslegitimación sistemática de sus formas de producción de conocimiento.

En el caso del campesinado, esta discusión adquiere especial relevancia. Durante décadas, el campo ha sido estudiado desde enfoques técnicos, productivistas o desarrollistas que reducen al campesino a unidad económica. Sin embargo, las comunidades campesinas producen conocimiento situado sobre el territorio, los ciclos agrícolas, la organización social, la memoria histórica y la gestión colectiva de bienes comunes. Este conocimiento no es empírico en el sentido limitado del término, sino que constituye un sistema complejo de interpretación del mundo social y natural. La categoría de conocimiento situado, desarrollada en los debates feministas por autoras como Donna Haraway (1991), permite comprender que todo saber está atravesado por la posición histórica, social y territorial de quien lo produce. En el ámbito rural, esto implica reconocer que el saber campesino no es universal ni abstracto, sino que se configura desde la experiencia concreta de habitar el territorio. Sin embargo, esta experiencia no se limita únicamente a la relación con la tierra como espacio físico o productivo. También está marcada por formas históricas de desigualdad, por la exclusión y por la invisibilización que han atravesado la vida campesina.

⁷ Castro-Gómez y Grosfoguel analizan la colonialidad del saber y las jerarquías epistémicas en América Latina.

⁸ Sousa Santos desarrolla la noción de “ecología de saberes” como crítica a la monocultura del conocimiento científico moderno.

En este sentido, el conocimiento de la campesinada no solo se construye desde el hacer, sino desde lo vivido, desde lo que implica habitar condiciones de subalternidad que no son externas, sino que se encarnan en la vida cotidiana, en las prácticas culturales, en las formas de nombrar el mundo y en las maneras de relacionarse con otros. Es un saber que se aprende, se transmite y se transforma en la experiencia misma, en la memoria colectiva y en la tradición. Por ello, reconocer el conocimiento situado en contextos campesinos implica también cuestionar la pretensión de neutralidad del conocimiento científico moderno y abrir espacio a una pluralidad de racionalidades que han sido históricamente relegadas, pero que siguen vivas en los territorios.

En Colombia, la tradición de la investigación-acción participativa impulsada por Orlando Fals Borda aportó un marco metodológico clave para este debate. Fals Borda (1987) sostuvo que las comunidades poseen un “conocimiento práctico” que debe ser articulado con la investigación académica en procesos de transformación social.⁹ Esta propuesta rompe la dicotomía entre sujeto investigador y objeto investigado, permitiendo reconocer a los movimientos sociales como productores legítimos de teoría.

Las epistemologías subalternas no buscan reemplazar un saber por otro, sino cuestionar las jerarquías que determinan qué conocimiento es válido y cuál es descartado. En este sentido, la escuela campesina, como horizonte organizativo, puede interpretarse como una apuesta por disputar el lugar desde donde se produce el conocimiento sobre el campo. No se trata únicamente de estudiar la realidad campesina, sino de pensarla desde el campesinado mismo.

Si el campesinado es reconocido como sujeto colectivo con una relación particular con el territorio, es precisamente porque esa relación ha sido construida y defendida en la práctica social, mucho antes de su formalización legal. De ahí que la disputa por el reconocimiento no se agote en lo político o lo jurídico; se inscribe también en el plano epistemológico, en tanto implica la validación de formas de conocimiento que han sido históricamente subordinadas. Sin embargo, y esto es clave, incluso en ausencia de ese reconocimiento, estas formas de saber no desaparecen. Persisten, se transmiten y se recrean en la vida cotidiana, en la memoria y en la organización comunitaria. Así, la dimensión epistemológica del campesinado no depende de su

⁹ Fals Borda consolida la investigación-acción participativa como metodología de producción de conocimiento desde los movimientos sociales.

nombramiento en el marco normativo, sino de su existencia concreta como sujeto histórico que produce, resguarda y transforma conocimientos desde el territorio; de esta manera, las epistemologías subalternas ofrecen el sustento teórico para comprender la Escuela Campesina y el Centro de Pensamiento Campesino como espacios de producción de conocimiento situado. En ellos, el saber territorial no es un complemento folklórico de la teoría académica, sino un punto de partida para la reflexión política y la construcción de alternativas. Reconocer esta dimensión implica afirmar que el campesinado no solo lucha por derechos, sino que también produce pensamiento crítico desde su experiencia histórica.

2.3 Territorialidades campesinas: espacio, identidad y resistencia

La territorialidad campesina no puede reducirse a la posesión o uso productivo de la tierra. Más allá de su dimensión económica, el territorio constituye un entramado de relaciones históricas, culturales, políticas y simbólicas que configuran identidad y sentido de pertenencia. Desde esta perspectiva, el territorio no es simplemente un espacio físico delimitado, sino una construcción social atravesada por disputas de poder (Haesbaert, 2011).¹⁰

En América Latina, los debates sobre territorio han estado profundamente vinculados a las luchas sociales. Autores como Arturo Escobar (2014) plantean que los movimientos rurales no solo defienden recursos materiales, sino formas de vida. La defensa del territorio implica, en este sentido, la defensa de modos propios de habitar, producir y significar el espacio.¹¹ Así, el territorio se convierte en una categoría política que articula identidad, memoria y proyecto colectivo. En el caso del campesinado colombiano, la territorialidad ha estado marcada por procesos históricos de despojo, conflicto armado y concentración de la tierra. Según el Instituto Geográfico Agustín Codazzi (IGAC, 2022)¹², la estructura agraria del país mantiene altos niveles de desigualdad, lo que se evidencia en un coeficiente de Gini cercano a 0,89 para la propiedad rural (donde 0 representa igualdad total y 1 máxima desigualdad). Indicador que refleja una concentración extrema de la tierra. Esta situación se inscribe en un contexto más

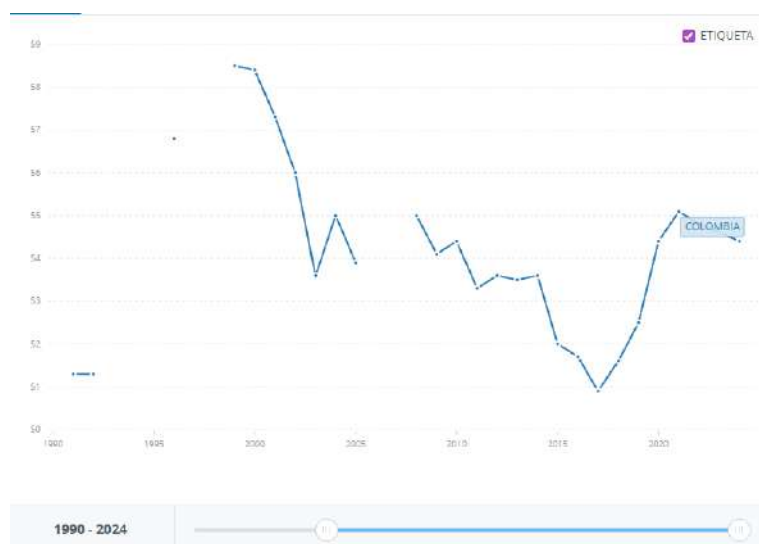
¹⁰ Haesbaert desarrolla la idea de multiterritorialidad y la dimensión política del espacio.

¹¹ Escobar plantea la defensa del territorio como defensa de formas de vida frente al desarrollo hegemónico.

¹² El IGAC ha documentado la persistencia de la concentración de la propiedad rural en Colombia.

amplio de desigualdad estructural, como lo muestra el índice de Gini de ingresos reportado por el Banco Mundial, el cual se ha mantenido históricamente por encima de 0,50, evidenciando brechas persistentes en la distribución de la riqueza.

Figura 4. Índice de Gini en Colombia (1990-2024)



Fuente: Banco Mundial, Plataforma de Pobreza y Desigualdad.}

Estas condiciones han configurado al territorio como un escenario de disputa entre modelos de desarrollo: uno basado en el agronegocio, la acumulación y la concentración de recursos, y otro centrado en economías campesinas, prácticas agroecológicas y la soberanía alimentaria. La noción de territorialidades campesinas permite comprender que no existe una única forma de relación con la tierra. Cada comunidad construye su territorialidad a partir de prácticas productivas, formas organizativas, sistemas de conocimiento y marcos culturales específicos. En este sentido, el territorio es vivido, narrado y defendido. Como señala Aníbal Quijano (2000), la colonialidad del poder también opera sobre el espacio, imponiendo jerarquías que subordinan formas locales de organización territorial.¹³ Reconocer las territorialidades campesinas implica cuestionar esa matriz colonial que ha definido qué usos del territorio son legítimos y cuáles son considerados atrasados o improductivos, además reconocer que esta

¹³ Quijano introduce la categoría de colonialidad del poder para explicar jerarquías estructurales en América Latina.

territorialidad no únicamente un concepto jurídico, al contrario la territorialidad campesina nos hablan de las luchas contra terraje, las semillas conservadas, la agroecología, como ese saber de antaño que persiste.

En el plano jurídico-político colombiano, avances recientes como el reconocimiento del campesinado como sujeto de especial protección constitucional (Acto Legislativo 01 de 2023) fortalecen la comprensión del territorio como dimensión central de la identidad campesina. Este reconocimiento no se limita a garantizar acceso a tierra; implica considerar la relación histórica y cultural con el espacio como fundamento de derechos colectivos en el reconocimiento de las territorialidades campesinas -zonas de reserva campesina, territorios campesinos agroalimentarios - como figuras, también del ordenamiento colombiano, asimismo, la territorialidad está íntimamente ligada a procesos pedagógicos y organizativos. Las escuelas campesinas, los espacios de formación política y los centros de pensamiento territorializan el conocimiento: producen reflexión situada, anclada en problemáticas concretas del entorno. En ese sentido, la defensa del territorio no es solo una acción de resistencia material, sino también una práctica de producción de sentido.

“Gracias a la oportunidad, digamos que hemos podido tener. Primero fue la escuela campesina. Entonces, con ello,, pues ya uno lo van mirando como un referente. Y es muy bonito llegar a las comunidades y que los jóvenes te miren como como algo especial, no sé cómo decirlo, como que te guardan respeto, porque siempre que te paras en los escenarios y hablas con propiedad de las cosas de y defendiendo precisamente ese derecho de cada una de las comunidades comienzan a como a entender y creo que es como darles una, ¿cómo decir? Ser como un referente, como convertirte en un referente y que qué lindo porque me había pasado de muchos chicas y chicos que se me acercan me dicen, "En algún momento me gustaría ser como tú." Y cuando te dicen eso, pues uno se llena como que wow, o sea, como que te me presiona como dice, "Oye, sí estoy haciendo las cosas bien." Y qué bonito que a partir de eso y también es eso como el poder responderle y decirle eso tú también puedes hacerlo” (Elisabet Hibito, entrevista semiestructurada, 30 abril 2025)

La territorialidad campesina, entonces, puede entenderse como una síntesis entre espacio, identidad, resistencia y pedagogía. Es espacio porque implica una geografía concreta; es identidad porque configura formas de nombrarse y reconocerse; y es resistencia porque se afirma frente a modelos que buscan homogeneizar y mercantilizar la vida rural. Desde esta perspectiva, el territorio no es únicamente el lugar donde ocurre la lucha campesina: es el fundamento mismo desde el cual se piensa y se actúa.

CAPÍTULO III. ¿CÓMO SE CONSTRUYE UN PROYECTO PEDAGÓGICO CAMPESINO?

3.1 Enfoque y horizonte del proceso

Este trabajo de grado se desarrolla en el marco de la educación popular y campesina, y por tanto su metodología no puede entenderse como un conjunto de técnicas neutrales aplicadas a un objeto externo. Se trata de un proceso construido desde dentro de la experiencia organizativa de la Asociación Campesina de Inzá Tierradentro (ACIT), en diálogo permanente con la Escuela Campesina Escampo y con las personas que la sostienen.

El propósito central no fue “estudiar” la Escuela como si se tratara de algo ajeno, sino aportar a su fortalecimiento como proyecto pedagógico. Desde el inicio se asumió que el resultado no sería únicamente un documento analítico, sino una propuesta metodológica integral para la Escuela EsCampo y una cartilla pedagógica correspondiente a un ciclo formativo que fue diseñado, implementado y discutido colectivamente. Este enfoque parte de una convicción construida en diálogo con la experiencia organizativa de la ACIT: la formación política campesina no puede pensarse desde lógicas externas que separan teoría y práctica (Dejusticia, 2023). Tal como se evidencia en sus procesos organizativos y formativos, la pedagogía se encuentra profundamente vinculada a la defensa del territorio, la memoria colectiva y la construcción de identidad, en tanto ha sido clave para el fortalecimiento de la lucha por el reconocimiento del campesinado como sujeto político. Por ello, el camino metodológico debía no solo comprender estas dimensiones, sino también involucrarse en ellas de manera responsable, contextualizada y situada.

La decisión de trabajar desde la educación popular implica reconocer que el conocimiento se construye colectivamente y que quienes participan en la Escuela no son

“informantes”, sino sujetos políticos con saberes propios. Esta perspectiva atraviesa todo el proceso descrito en este capítulo.

3.2 Modalidad del trabajo de grado: proyecto pedagógico

Este trabajo corresponde a la modalidad de proyecto pedagógico. Aunque incluye un proceso de reconstrucción y análisis de la experiencia de la Escuela Campesina mediante una sistematización que fue utilizada como herramienta, su finalidad principal es la formulación de una propuesta metodológica integral y la elaboración de un material pedagógico concreto, consistente en una cartilla orientada a fortalecer los procesos formativos de la Escuela Campesina. Este material busca servir como herramienta para la reflexión colectiva, la apropiación de saberes y la orientación de prácticas pedagógicas situadas, en coherencia con las apuestas organizativas y territoriales de la ACIT.

La sistematización de la experiencia desarrollada por la Escuela durante el año 2024 fue un momento fundamental del proceso metodológico. No se trató de producir un informe histórico ni de ordenar cronológicamente actividades. La sistematización fue entendida como un ejercicio de lectura crítica de la práctica, orientado a identificar aprendizajes acumulados, tensiones organizativas, vacíos metodológicos y principios pedagógicos ya presentes en la experiencia. A partir de esta reconstrucción fue posible reconocer que la Escuela contaba con una trayectoria formativa significativa, pero que requería mayor estructuración en términos metodológicos y para fortalecer la propuesta pedagógica de la Escuela Campesina. Existían contenidos potentes, discusiones profundas sobre identidad campesina y territorio, así como una fuerte apuesta por la formación política. No obstante, también se evidenciaban dificultades relacionadas con la continuidad entre ciclos, la definición clara de ejes formativos y la sistematización de materiales pedagógicos. El trabajo de grado asumió esta situación como punto de partida. La propuesta metodológica integral que se presenta en los capítulos posteriores no surge desde cero ni responde a una lógica académica externa. Se construye sobre la experiencia existente, organizándose, fortaleciéndose y proyectándola.

Otro momento significativo del proceso de investigación pedagógica, desarrollado durante las prácticas, fue el diseño e implementación de un nuevo ciclo formativo en la Escuela

Campesina. Este ciclo se construyó a partir de los hallazgos de la sistematización de experiencias y de los diálogos sostenidos con las y los participantes, lo que permitió ajustar los contenidos y metodologías a las necesidades y dinámicas del proceso organizativo.

Posteriormente, el ciclo fue implementado durante el segundo periodo de trabajo de campo y evaluado de manera colectiva con quienes hicieron parte de él. A partir de esta experiencia de implementación y reflexión, se elaboró la cartilla pedagógica que acompaña este trabajo, concebida como una herramienta para orientar y fortalecer futuros procesos formativos en la Escuela Campesina.

Así, el proyecto pedagógico no es una propuesta teórica desligada de la práctica. Es el resultado de un proceso que combinó sistematización, diseño, implementación y validación colectiva.

3.3 Contexto del proceso metodológico y trabajo en campo

El proceso de indagación pedagógica se desarrolló en el municipio de Inzá, departamento del Cauca, en el marco de la Asociación Campesina de Inzá Tierra Adentro (ACIT). La Escuela Campesina funciona como un espacio de formación política no formal dirigido a jóvenes, mujeres y líderes y lideresas campesinas vinculadas al proceso organizativo. La presencia en campo se dio en dos momentos diferenciados: abril–mayo, octubre–noviembre de 2025 y Abril de 2026. Cada periodo implicó aproximadamente un mes de permanencia continua, para un total de dos meses de trabajo directo-en campo.

El primer momento estuvo centrado en la reconstrucción de la experiencia de la Escuela y en la realización de entrevistas individuales. Fue un tiempo de escucha, de observación, de revisión documental y talleres para revivir la experiencia y hacer memoria. El segundo momento se orientó a la consolidación de la propuesta metodológica para la estructuración de la escuela y el diseño e implementación del nuevo ciclo formativo. El tercer momento se enfocó en la co-creación de la metodología integral y de la cartilla pedagógica.

Este último periodo de trabajo de campo se desarrolló mediante encuentros virtuales, talleres presenciales y la participación y el acompañamiento en la Escuela. En este espacio, se construyeron de manera colectiva, junto con los participantes, tanto la metodología integral de la Escuela como la cartilla pedagógica. Este proceso permitió integrar elementos del diseño

metodológico del presente trabajo de grado, en coherencia con las dinámicas organizativas y formativas del territorio.

Las fases del trabajo de campo no fueron homogéneas. La primera estuvo orientada a comprender la trayectoria de la Escuela Campesina y las percepciones de sus participantes, a través de ejercicios de sistematización y diálogo.

La segunda fase implicó un mayor nivel de responsabilidad pedagógica y se desarrolló desde una lógica de co-creación con el equipo dinamizador de la Escuela, liderazgos de la ACIT y participantes del proceso formativo. En esta etapa se asumió la coordinación de algunos módulos, la organización de contenidos y la facilitación de espacios formativos, contruidos colectivamente a partir de las necesidades, saberes y apuestas del proceso organizativo.

La tercera fase estuvo orientada a la consolidación del proyecto pedagógico, en la que se integraron los aprendizajes, reflexiones y resultados del proceso en la formulación de una propuesta metodológica y en la elaboración de la cartilla pedagógica.

El proceso no se limitó a los encuentros formales de la Escuela. Incluyó participación en espacios organizativos más amplios de la ACIT, conversaciones informales, reuniones de planeación y debates internos sobre el rumbo del proceso formativo.

3.4 Estrategias para la reconstrucción y comprensión de la experiencia

El proceso metodológico combinó distintas estrategias que permitieron comprender la experiencia de la Escuela y proyectar su fortalecimiento.

En primer lugar, se realizaron 15 entrevistas individuales en profundidad a participantes de la Escuela Campesina. Estas entrevistas se desarrollaron con líderes, lideresas históricos, jóvenes vinculados recientemente, mujeres con trayectoria organizativa y personas que han asumido distintos roles dentro del proceso. Las conversaciones abordaron temas como la trayectoria personal dentro de la ACIT, la experiencia vivida en la Escuela, la comprensión de la identidad campesina, la relación con el territorio y la percepción de cambios en la participación política. La elección de entrevistas individuales permitió que las personas hablaran con mayor libertad sobre tensiones, expectativas y dudas frente al proceso formativo que en varios casos emergieron reflexiones críticas sobre la necesidad de mayor continuidad pedagógica y claridad

en los objetivos de cada ciclo. Estas voces fueron fundamentales para orientar el rediseño metodológico, voces que se quisieron plasmar durante la escritura de este trabajo de grado.

En segundo lugar, se desarrolló la observación participante, entendida no como una presencia pasiva, sino como un involucramiento activo en los procesos formativos y organizativos de la Escuela Campesina. Esta participación implicó la co-creación del segundo ciclo de la Escuela junto con el equipo dinamizador de la ACIT y sus participantes, lo que incluyó el diseño de módulos, la organización de contenidos y la facilitación de encuentros formativos. Este proceso permitió contrastar la propuesta metodológica con la práctica concreta y realizar ajustes a partir de la experiencia situada.

Asimismo, la participación sostenida favoreció la construcción de relaciones de confianza con la asociación, lo que posibilitó asumir roles de acompañamiento en espacios organizativos más amplios. Entre estos, se destaca la participación en procesos de gestión y articulación para la continuidad de la Escuela, incluyendo el apoyo en la formulación de una propuesta de proyecto orientada a la consecución de recursos ante la Alcaldía de Totoró. Esta propuesta se fundamentó en los avances de la fase 1 de la práctica y en la estructuración pedagógica y organizativa de la Escuela Campesina.

En este momento también se realizaron espacios dentro de la emisora campesina, un proyecto al cual la ACIT le ha apostado desde hace varios años, con el fin de incentivar espacios campesinos propios y en contextos rurales la radio sigue siendo un medio de comunicación importante aún más en territorios como Inza en donde cada vereda tiene una lejanía de más de una hora por lo que es habitual que en el transporte que se gestiona Inter veredal se sintonice radio campesina. En el programa de la mañana, se habilitaron espacios para poder invitar a la comunidad a conocer el proceso de la escuela y la importancia de esta, a la par se conversó sobre otras experiencias educativas que se han tenido dentro de la ACIT y el PUPSOC¹⁴ que fortalece el tejido educativo dentro de la asociación e invita a la comunidad a ver la importancia de la educación como eje fundacional.

¹⁴ Proceso de Unidad Popular del Suroccidente Colombiano

Figura 5. Programa de la mañana radio campesina 2025.



En tercer lugar, se llevó a cabo una revisión documental posterior a las entrevistas. Se analizaron módulos anteriores, actas organizativas, materiales pedagógicos producidos en ciclos previos y documentos históricos de la ACIT. Esta revisión permitió ubicar la Escuela dentro de la trayectoria política más amplia de la organización y comprender cómo la formación ha acompañado procesos de defensa territorial y construcción de identidad campesina.

Adicionalmente a estos espacios correspondientes al desarrollo propio de la práctica pedagógica, la asociación me permitió acompañar espacios organizativos diferentes a los propios de la escuela logrando conocer más las dinámicas propias del territorio y de la ACIT, respondiendo al propósito de inmersión de campo propuesto y desarrollado desde la línea de investigación territorio, escuela y conflicto que permite construir una mirada más amplia del espacio de práctica y tener elementos fuertes al momento del desarrollo del proyecto pedagógico.

Figura 6. Reunión con la defensoría del pueblo abril 2025.



En la segunda y tercera inmersión se trabajó directamente en la elaboración para la continuación de la primera fase de la escuela. En octubre–noviembre de 2025 se apoyó la organización de la propuesta para el desarrollo de la segunda fase del primer ciclo “José María Guevara” realizando una propuesta de módulos (Ver anexo 4) ajustados a las necesidades coyunturales del territorio en ese momento, ayuda en búsqueda de financiación y demás tramites que solicitara la asociación, este proceso estuvo en dialogo continuo en Bogotá durante los meses comprendidos entre diciembre 2025 a marzo del 2026.

Para la tercera inmersión se logró realizar la segunda fase del ciclo 1 del 20 de abril al 26 de abril, espacio que se desarrolló en Totoró en la casa campesina de ASOCAT quien co-financió el desarrollo de la misma. Esta semana se brindó alimentación y hospedaje para los y las participantes con el fin de que pudieran asistir continuamente al desarrollo de las clases y habilitar espacios de diálogos y esparcimiento comunitario idea que se venía trabajando en la fase pasada y se quiere mantener para los próximos módulos. Durante esta fase se apoyó en temas logísticos y organizativos asumiendo espacios propios del desarrollo eficaz como taller de ordenamiento territorial, aperturas de clases, cierres de jornadas, apoyo a los y las profesoras facilitadoras de los módulos, medición de tiempos de clase, almuerzos comunitarios, organización hospedaje de participantes. Transversalmente al desarrollo de las metodologías de este módulo se realizaron espacios que se nombraron como laboratorios de co-creación en donde se creó colectivamente la cartilla pedagógica y la propuesta metodología presentada en este

trabajo de grado, finalmente se apoyó en la memoria de esta escuela para fortalecer el proceso de sistematización que se debe realizar de la experiencia.

Figura 7. Casa campesina ASOCAT 19 de abril 2026



Figura 8. Casa campesina ASOCAT 19 de abril, 2026



3.5 Participación activa en el proceso organizativo

Un elemento central de este marco metodológico es la participación activa en el proceso organizativo posterior a la sistematización. El trabajo no se detuvo en la reconstrucción de la experiencia, sino que avanzó hacia la construcción del siguiente ciclo formativo.

El ciclo diseñado fue implementado durante el tercer periodo en territorio. La experiencia permitió poner en práctica los principios metodológicos definidos, evaluar su pertinencia y co-crear con los y las participantes de la escuela la metodología final entregada y una cartilla pedagógica que condensa la primer fase de la Escuela Campesina y que sirve para que los y las participantes puedan replicar lo aprendido dentro de sus comunidades. La retroalimentación del grupo condujo a ajustes que quedaron incorporados tanto en la propuesta integral como en la cartilla pedagógica, en ella se recoge la estructura del ciclo 1 fase 1 realizada en 2024, los contenidos trabajados, las actividades desarrolladas y orientaciones metodológicas para su réplica. Se concibe como una herramienta para la continuidad del proceso formativo y no como un documento cerrado. Responde además a los resultados de los primeros talleres de sistematización, en los cuales la comunidad quería replicar y contar con un material pedagógico que dé cuenta de la experiencia vivida pues la memoria, aunque es poderosa también se pierde.

3.6 Articulación entre categorías emergentes, estructura pedagógica y evaluación

Durante el proceso de reconstrucción y diálogo emergieron con fuerza varias dimensiones que orientaron el diseño metodológico: pedagogía emancipadora en la práctica, identidad campesina, memoria organizativa, territorio y territorialidad, y apropiación organizativa.

Estas dimensiones no quedaron en el plano analítico. Se tradujeron en ejes estructurantes de la propuesta pedagógica. La identidad campesina se convirtió en eje transversal del ciclo formativo. La memoria organizativa dio lugar a espacios específicos de reconstrucción histórica. La reflexión sobre territorio orientó actividades vinculadas a la defensa y cuidado del espacio habitado. La apropiación organizativa se trabajó mediante ejercicios de análisis de coyuntura y participación activa; lo que permitió además construir una categoría con base a la experiencia y conocimientos adquiridos durante la práctica en donde se entiende la pedagogía como una herramienta que también configura el territorio, que la ACIT sin ponerle un nombre específico

ha venido construyendo y ampliando. De esta manera, el proyecto pedagógico responde a la experiencia concreta recogida durante el proceso de práctica pedagógica y no a un diseño abstracto.

La evaluación del ciclo formativo no se realizó mediante instrumentos estandarizados, sino a través de espacios de reflexión colectiva. Al finalizar varios encuentros se propiciaron conversaciones abiertas sobre lo trabajado, recogiendo percepciones, inquietudes y propuestas de mejora. Estos espacios permitieron identificar fortalezas del ciclo, como la claridad en la secuencia temática y la pertinencia de las actividades participativas. También evidenciaron la necesidad de ajustar tiempos y profundizar en ciertos debates.

La evaluación colectiva reafirmó la importancia de mantener la metodología como un proceso abierto, capaz de adaptarse a los cambios organizativos y territoriales.

CAPÍTULO IV. LA ESCUELA COMO REALIDAD: SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA DE LA ESCUELA CAMPESINA ESCAMPO

4.1. Antecedentes de la experiencia pedagógica

La Escuela Campesina de la Asociación Campesina de Inzá Tierradentro (ACIT) no puede entenderse como un proyecto aislado ni como una iniciativa espontánea surgida de manera coyuntural. Para comprender su sentido y su alcance es necesario situar dentro de un proceso organizativo más amplio en el que la educación ha sido pensada históricamente como una estrategia política para la permanencia en el territorio, la defensa de la identidad campesina y la construcción de autonomía colectiva.

La ACIT, organización campesina con presencia en el municipio de Inzá, ha construido su trayectoria a partir de la defensa del territorio, la soberanía alimentaria, la economía campesina y la participación política rural. Sin embargo, uno de los ejes menos visibles pero más constantes en su historia ha sido la preocupación por la formación, desde sus primeros años, la organización identificó que la sostenibilidad de su proyecto político dependía no solo de la movilización y la gestión institucional, sino de la capacidad de formar a nuevas generaciones con conciencia territorial y compromiso organizativo. En este horizonte se inscriben varias propuestas educativas que anteceden a la Escuela Campesina actual. Entre ellas se encuentra el documento titulado Centro Piloto para el Fomento de la Educación Campesina (CEPEC), elaborado en el marco de debates organizativos sobre la necesidad de construir un modelo educativo propio con enfoque cultural campesino. Este documento no corresponde a un programa ejecutado plenamente, sino a una propuesta estratégica que buscaba articular esfuerzos entre organizaciones campesinas y el Estado para avanzar hacia un sistema educativo nacional con enfoque rural campesino.

El CEPEC planteaba como lineamiento central “garantizar la participación del campesinado en planes, programas y estrategias relacionadas con la educación campesina”, así como promover procesos formativos centrados en los saberes rurales, la historia local, la soberanía alimentaria y la vida digna. En su formulación se afirmaba explícitamente que los saberes campesinos configuran experiencias y conocimientos del territorio que deben hacer parte

de los contenidos curriculares. Esta afirmación no es menor: implica reconocer que el conocimiento no proviene exclusivamente de la academia urbana, sino que también se produce en la práctica cotidiana del campo. el documento del CEPEC proponía principios pedagógicos como la construcción colectiva del conocimiento, el pensamiento crítico, la participación consciente y la apropiación real de los aprendizajes. Se planteaba la necesidad de romper con la lógica tradicional del salón cerrado y reconocer que el territorio mismo es un espacio de aprendizaje. En ese sentido, el CEPEC constituye un antecedente conceptual y político fundamental para comprender la Escuela Campesina, aun cuando no haya sido implementado en su totalidad como centro piloto formal.

Para quien lee este trabajo de grado sin conocer el proceso organizativo, es importante aclarar que estos documentos surgen en el marco de discusiones internas de la ACIT sobre la relación entre educación y territorio. No son documentos externos ni lineamientos gubernamentales impuestos, sino producciones organizativas que expresan una reflexión colectiva sobre el tipo de formación que requiere el campesinado para sostener su proyecto político.

Otro antecedente relevante es el PERI (Plan o Propuesta Educativa Rural Interna), documento que recoge lineamientos sobre formación rural con enfoque territorial. Aunque su alcance fue más diagnóstico que operativo, permitió identificar vacíos en la educación formal rural y reforzó la idea de que la organización debía asumir un papel más activo en la construcción de propuestas pedagógicas propias, ambos documentos, CEPEC y PERI, evidencian que la preocupación por la educación no es reciente dentro de la ACIT. Existe un acumulado organizativo que reconoce la necesidad de construir procesos formativos arraigados en el territorio y articulados con la vida campesina. Sin embargo, durante varios años estas reflexiones permanecieron como horizonte programático sin concretarse en una estructura pedagógica sostenida y sistemática.

La Escuela Campesina emerge entonces como una respuesta práctica a ese acumulado político. No se declara formalmente como continuidad del CEPEC, pero en su desarrollo retoma varios de sus principios: la centralidad del territorio, la construcción colectiva del conocimiento, la apropiación identitaria y la formación para la participación política.

Existe además un elemento histórico que atraviesa estos antecedentes y que resulta fundamental para comprender la apuesta educativa de la ACIT: la convicción de que estudiar fuera del territorio para regresar a aportar es una estrategia de fortalecimiento organizativo. A lo largo de su trayectoria, la Asociación ha promovido que jóvenes accedan a educación superior con el compromiso ético y político de volver al territorio para contribuir desde sus saberes profesionales que ha permitido que la organización cuente con liderazgos formados en distintas disciplinas, pero con arraigo territorial. La Escuela Campesina se inscribe en esta lógica de circularidad del conocimiento. No se trata únicamente de formar dentro del territorio, sino de articular saberes externos con saberes locales, siempre desde una posición de fortalecimiento comunitario rompiendo con la idea de que la educación implica necesariamente migración definitiva hacia la ciudad. Por el contrario, estudiar puede ser un acto de retorno y de compromiso.

Se propuso entonces como ejercicio inicial en el marco de la práctica una sistematización de la fase 1 de la escuela que ya había sido implementada, esta sistematización realizada permitió reconocer que muchas de las ideas contenidas en el CEPEC como la necesidad de ambientes pedagógicos basados en la confianza, la creatividad y el pensamiento crítico están presentes en la práctica de la Escuela, aunque no siempre hayan sido formalizadas en un currículo escrito. Es decir, existe una coherencia política entre los documentos programáticos previos y la experiencia formativa concreta, aun cuando esa coherencia no haya sido explicitada de manera sistemática.

Comprender estos antecedentes resulta clave para no interpretar la Escuela Campesina “EsCampo” como una iniciativa aislada o experimental. Se trata de la materialización parcial de un proyecto político educativo que ha sido discutido durante años dentro de la organización. La sistematización permite, precisamente, hacer visible esa continuidad histórica y reconocer que la experiencia actual es parte de un proceso mayor de construcción de educación campesina.

4.2 Aprendizajes y sentidos construidos en la Escuela Campesina (2024)

La sistematización de la Escuela Campesina de la ACIT se desarrolló como un proceso de reconstrucción colectiva de memoria, orientado a comprender qué apropiaciones habían dejado los módulos implementados durante 2024 y qué elementos era necesario fortalecer, transformar o incorporar. No se trató de evaluar con indicadores externos ni de aplicar

instrumentos técnicos. El propósito fue más concreto y al mismo tiempo más complejo: escuchar cómo la comunidad recuerda la Escuela y qué sentido le otorga desde su experiencia.

El trabajo de campo se realizó en el periodo abril–mayo de 2025, con una permanencia continua en el territorio durante aproximadamente un mes. Posteriormente, en octubre–noviembre del mismo año, se retomaron conversaciones y entrevistas para complementar información pendiente. Este capítulo recoge principalmente lo trabajado en la primera fase, correspondiente a los talleres de sistematización realizados en distintas zonas.

La metodología adoptada fue cualitativa y participativa. Se diseñó una herramienta sencilla pero intencional: hojas de trabajo que contenían los nombres de los módulos desarrollados previamente en la Escuela Campesina. A partir de estas hojas, las y los participantes escribieron lo que recordaban de cada módulo, lo que consideraban significativo, lo que había impactado su proceso personal o comunitario, y aquello que debía mantenerse o modificarse. Posteriormente, se abrió un espacio de diálogo colectivo donde se compartieron estas reflexiones.

Tabla 1. Cronograma de actividades del trabajo de campo

Semana / Fecha	Actividad	Participantes	Qué se hizo	Observaciones
1-6 abril	Reuniones iniciales virtuales antes de viajar, llegada a La Plata-Posterior Inzá Cauca y asamblea general directiva ACIT Casa de las violetas.	Dirigentes de ACIT, comunidad, practicantes	Presentación del proyecto, coordinación logística y de actividades	Buen recibimiento, se evidencian expectativas altas, logística compleja
8-13 abril	Trabajo en oficina ACIT, visitas a la Casa del Pueblo, entrevistas	Mujeres, jóvenes, bibliotecario, comunidad Guanacas	Revisión documental, a actores comunitarios, visitas de campo	Interés de la comunidad en participar, surgieron temas para talleres
14-20 abril	Revisión documentos ESCAMPO, visita San José- Elisa, taller sistematización Palmera	Líderes locales, participantes de la Escuela	Analizar documentación, visitar comunidades, realizar taller de sistematización	Debates sobre clarificación de resguardos, necesidad de fortalecer metodología
21-27 abril	Entrevistas emisora, taller con niños y niñas, taller sistematización San José	Niños y niñas, emisora local	Entrevistas, talleres participativos, recogida de testimonios	Alta participación infantil, visibilización de nuevas temáticas

Semana / Fecha	Actividad	Participantes	Qué se hizo	Observaciones
29 abril - 3 mayo	Programa radial y cierre de primera fase	Comunidad local, radioescuchas	Difusión de aprendizajes por radio, preparar acción de retorno	Buen canal para comunicar avances, retroalimentación positiva

Nota. Elaboración propia.

Este ejercicio permitió algo fundamental: que la memoria no quedará individualizada. La conversación grupal posibilitó contrastar recuerdos, complementar experiencias y, en algunos casos, debatir interpretaciones distintas sobre un mismo módulo. La sistematización no buscó homogeneizar las voces, sino recoger esa diversidad.

Los talleres se realizaron en cuatro espacios territoriales específicos: zona La Palmera, Casa del Pueblo en Guanacas, zona San José y el Comité de Mujeres en la Casa de las Violetas, en cada uno se trabajó con personas que habían participado previamente en la Escuela, aunque con composiciones distintas en términos generacionales y organizativos. Al finalizar cada taller, se construyeron carteleras colectivas que sintetizaban los aportes del grupo. Estas carteleras se convirtieron en uno de los principales insumos del proceso, pues condensan de manera visual y escrita las valoraciones comunitarias sobre la Escuela. No son simples registros decorativos; representan una lectura colectiva sobre lo vivido.

Es importante aclarar que esta sistematización se centró exclusivamente en la reconstrucción de la experiencia pedagógica de la Escuela Campesina realizada en 2024. No se desarrollaron ejercicios técnicos adicionales ni herramientas externas. El énfasis estuvo en la palabra, en la memoria y en la reflexión colectiva con miras a la construcción de la propuesta centra del trabajo que correspondía a la consolidación concreta de una metodología guía para la continuación y consolidación de la escuela. La posición asumida durante el proceso también influye en la lectura metodológica. La presencia en el territorio fue doble: como estudiante en práctica y como participante activa en la construcción de módulos de la Escuela. Esta ubicación no fue distante ni neutral. La confianza construida previamente facilitó el diálogo, pero también implicó una mayor responsabilidad frente a las expectativas de la comunidad que en este sentido, la sistematización no se desarrolló como un ejercicio externo, sino como parte del mismo proceso organizativo.

El cronograma desarrollado durante abril permitió articular los talleres con entrevistas, revisión de documentos organizativos y participación en espacios comunitarios como asambleas y programas radiales. Esto ayudó a situar las reflexiones sobre la Escuela dentro del contexto organizativo más amplio de la ACIT.

Desde el inicio, quedó claro que la sistematización no buscaba producir un informe cerrado sobre lo que “fue” la Escuela y tampoco se consolidó con el entregable final del trabajo de grado, sino generar insumos para fortalecer su metodología futura utilizada entonces como herramienta investigativa. Las preguntas que guiaron el proceso estuvieron orientadas a identificar qué aprendizajes quedaron en la comunidad, qué aspectos organizativos funcionaron, qué vacíos persisten y qué demandas emergen para consolidar una Escuela más coherente con las necesidades del territorio este enfoque permitió que los talleres no se redujeran a un ejercicio de recuerdo nostálgico. Las conversaciones derivaron constantemente hacia el presente y el futuro: cómo garantizar mayor participación juvenil, cómo incluir a niños y niñas, cómo asegurar espacios para las mujeres, cómo mejorar la comunicación interzonal, cómo producir materiales pedagógicos propios, la memoria, en este caso, no fue un fin en sí misma; fue punto de partida para proyectar.

El proceso evidenció también que la Escuela Campesina es leída de manera distinta según la zona. Mientras en algunos espacios se enfatizó la importancia de la logística y la convivencia, en otros surgió con más fuerza la necesidad de profundizar en formación política o fortalecer liderazgos locales. Estas diferencias no fragmentan el proceso; muestran la diversidad territorial que la propuesta metodológica deberá reconocer.

En términos generales, la sistematización permitió identificar tres grandes dimensiones que atraviesan la experiencia de la Escuela: la memoria organizativa como base formativa, la construcción de identidad campesina en diálogo con tensiones territoriales y la necesidad de consolidar una metodología más estructurada que garantice continuidad y coherencia entre módulos. A partir de este proceso metodológico de sistematización se construye el siguiente apartado, donde se presentan los resultados de los talleres realizados en cada zona, integrando los hallazgos comunitarios con una lectura pedagógica situada.

4.3. Resultados de la sistematización de la Escuela Campesina

Los talleres realizados en La Palmera, Casa del Pueblo en Guanacas, San José y con el Comité de Mujeres no fueron simples espacios de opinión. Funcionaron como escenarios donde la Escuela Campesina de 2024 fue puesta en revisión por quienes la vivieron. Lo que emergió allí no fue un diagnóstico técnico, sino una lectura situada, con acuerdos, tensiones y expectativas claras frente al rumbo que debe tomar el proceso.

En la zona La Palmera, el primer elemento que apareció con fuerza fue la valoración de las condiciones logísticas y organizativas de la Escuela. Las y los participantes insistieron en mantener la claridad en los horarios, la organización del hospedaje y la alimentación, la disposición de materiales pedagógicos y el compromiso previo con la comunidad. A primera vista podría pensarse que esto pertenece al plano operativo, pero en el contexto rural adquiere un significado mayor. La organización del espacio y del tiempo no es neutra; expresa respeto por quienes participan y garantiza condiciones reales de permanencia. En territorios donde el trabajo agrícola marca el ritmo de la vida diaria, la falta de claridad logística puede convertirse en barrera de participación.

La lectura colectiva dejó ver que la Escuela no es entendida únicamente como un aula itinerante. Es concebida como un espacio integral de convivencia, formación y comunidad. Cuando se defiende el hospedaje o la alimentación, lo que también se está defendiendo es el carácter colectivo del proceso. La experiencia de compartir más allá de la sesión formativa fortalece vínculos y permite que las discusiones no queden limitadas al momento formal del taller.

Figura 9. Realización taller zona La Palmera



Nota. Elaboración propia

En este mismo espacio surgió con claridad la necesidad de transformar ciertas dinámicas internas. Se planteó la rotación de vocerías y liderazgos, mayor participación y asistencia, ajustes en la distribución de recursos y revisión de normas y acuerdos. Esta demanda no se expresó como queja aislada, sino como preocupación por la horizontalidad del proceso. La comunidad no quiere una Escuela centralizada en pocas personas ni dependiente de figuras permanentes. Hay una conciencia organizativa que reconoce la importancia de formar nuevos liderazgos y evitar concentraciones innecesarias de autoridad. También se solicitó aumentar el número de encuentros y fortalecer la relación directa con la comunidad. Esta petición refleja una percepción compartida: la Escuela aún no logra cubrir de manera constante las necesidades formativas del territorio. Existe interés, pero se requiere continuidad. La formación política no puede ser esporádica si se espera que tenga efectos duraderos.

En La Palmera apareció además la propuesta de incorporar niños y niñas a la Escuela, fortalecer la comunicación por redes y vincular de manera más directa el desarrollo campesino y las prácticas productivas dentro de los contenidos. Este punto es significativo. La comunidad no separa la formación política de la dimensión productiva. La identidad campesina se sostiene en la tierra, en el cultivo, en la economía familiar. Una Escuela que no dialogue con esa realidad corre el riesgo de volverse abstracta.

Tabla 2. Matriz de sistematización de la Escuela Campesina

Eje / Tema	Aspectos identificados por participantes	Lectura / Interpretación académica	Recomendaciones
Qué mantener (prácticas valoradas)	Secuencia de horarios; hospedaje y alimentación; materiales pedagógicos y logísticos; compromiso y comunicación con la comunidad; espacios físicos adecuados.	La Escuela es más que un aula: constituye un espacio integral de convivencia, logística, afecto y construcción comunitaria.	Mantener estos elementos como base del currículo y de la planificación logística de cada encuentro.
Qué transformar (cambios propuestos)	Rotación de vocerías y liderazgos; mayor participación y asistencia; mejora de la logística y distribución de recursos; aumento de encuentros; fortalecimiento del vínculo con la comunidad; revisión	Se evidencia la necesidad de fortalecer la horizontalidad, la participación y la pertinencia del proceso. La logística y las normas deben funcionar como herramientas facilitadoras y no como elementos	Diseñar un plan de rotación de roles; ajustar normas y acuerdos en diálogo con la comunidad; garantizar condiciones logísticas adecuadas.

	de normas y acuerdos.	restrictivos.	
Qué agregar / fortalecer (nuevos elementos)	Incorporación de niños, niñas y jóvenes; fortalecimiento de la comunicación por redes y medios comunitarios; integración del desarrollo campesino como eje; uso de metodologías vivenciales y de autogestión.	Se amplía el espectro de actores y se fortalece la articulación entre formación, comunicación y procesos productivos del territorio.	Incluir módulos para infancia y juventud; reforzar estrategias de comunicación comunitaria (emisora, redes); integrar la dimensión productiva en los procesos formativos.
Memoria del proceso	Sistematización intencional; registros audiovisuales y escritos; recopilación de experiencias significativas.	La sistematización se entiende como memoria colectiva y estrategia pedagógica del proceso formativo.	Garantizar instrumentos de registro y mecanismos de devolución de los resultados a la comunidad.
Profundización temática	Trabajo sobre horizontalidad; articulación con problemáticas territoriales; elaboración de productos finales (cartilla, videos, conclusiones claras).	Se evidencia la necesidad de productos pedagógicos concretos, accesibles y territorialmente situados.	Elaborar cartilla pedagógica y materiales audiovisuales sencillos; vincular cada módulo con problemáticas del territorio.

Nota. Elaboración propia.

Figura 10. Carteleras zona La Palmera



El ejercicio en Casa del Pueblo – Guanacas mostró matices distintos. Allí se valoró especialmente la relación entre teoría y práctica y la pedagogía territorial. Las personas señalaron que la Escuela tiene sentido cuando los contenidos dialogan con la realidad concreta del territorio. No se trata de repetir conceptos, sino de conectarlos con la experiencia diaria. Este

énfasis confirma que el pensamiento campesino no se construye en separación entre reflexión y acción; ambas dimensiones están entrelazadas.

Figura 11. Realización taller zona La Palmera



Nota. Elaboración propia

En Guanacas también se insistió en fortalecer la comunicación con jóvenes y articular la Escuela con colegios y espacios deportivos. Esta propuesta revela una preocupación generacional. No todos los jóvenes están plenamente vinculados al proceso organizativo, y la Escuela puede convertirse en puente si logra insertarse en escenarios donde la juventud ya participa. Aquí aparece una tensión importante: la identidad campesina no está garantizada por el simple hecho de vivir en el territorio. Requiere trabajo formativo y espacios de apropiación.

Otra demanda reiterada en esta zona fue la producción de materiales pedagógicos claros y accesibles: cartillas, relatorías, videos que expliquen el “para qué” de la Escuela. La comunidad expresó la necesidad de devolución sistemática de resultados. No basta con realizar los módulos; es necesario dejar memoria tangible que circule entre las zonas. Esta solicitud es coherente con el objetivo del trabajo de grado de construir una cartilla pedagógica basada en la experiencia.

Tabla 3. Matriz de sistematización: aportes para el fortalecimiento de la Escuela Campesina

Eje	Aspectos identificados por participantes	Interpretación académica	Recomendaciones
Qué mantener (prácticas valoradas)	Relación teoría–práctica; pedagogía territorial; participación juvenil.	Se reconoce la importancia de mantener una pedagogía situada en el territorio, que articule teoría y práctica, así como de sostener el protagonismo de las y los jóvenes en los procesos formativos.	Mantener estos ejes como base del currículo y garantizar espacios efectivos de participación juvenil en todos los módulos.
Qué transformar (cambios propuestos)	Mayor comunicación con las y los jóvenes; articulación con colegios y actividades deportivas; formación política abierta; inclusión de niños desde una perspectiva de cosmovisión campesina.	Se evidencia la necesidad de fortalecer la comunicación intergeneracional y de articular la Escuela con otros espacios educativos y culturales del territorio. Asimismo, surge el interés por incorporar a la infancia desde enfoques propios de la cosmovisión campesina.	Diseñar estrategias de comunicación y alianzas con instituciones educativas; incorporar metodologías y contenidos para infancia y adolescencia; abrir espacios de formación política más amplios e inclusivos.
Qué agregar o fortalecer (nuevos elementos)	Mayor tiempo de trabajo; espacios para hijos; relatorías; material didáctico; elaboración de videos con sentido pedagógico (“para qué / por qué”); cartilla pedagógica; socialización en asambleas.	La comunidad expresa la necesidad de mayor tiempo para la apropiación de contenidos, condiciones que faciliten la participación de personas cuidadoras, y la producción de materiales pedagógicos que fortalezcan la memoria y la devolución del proceso.	Aumentar la duración de las sesiones; prever espacios de cuidado infantil; elaborar relatorías, videos y cartilla pedagógica; socializar los avances en asambleas comunitarias.

Nota. Elaboración propia.

Figura 12. Cartelera Casa del pueblo Guanacas



Nota. Elaboración colectiva.

En San José se valoró la claridad metodológica y la calidad de quienes facilitaron los módulos. También se resaltó la importancia de realizar actividades dentro de las propias comunidades para evitar problemas de movilidad. Este punto no es menor. Las distancias rurales y las limitaciones de transporte afectan la participación. Descentralizar la Escuela y llevarla a distintas zonas aparece como estrategia necesaria para ampliar cobertura. En este espacio surgió con fuerza la necesidad de compartir el proceso con toda la asociación y fortalecer la comunicación interzonal. Algunas personas manifestaron que no todas las zonas se sienten igualmente informadas sobre los avances de la Escuela. Esta percepción evidencia un desafío organizativo: la formación no puede quedar concentrada territorialmente si aspira a consolidarse como proyecto colectivo de la ACIT.

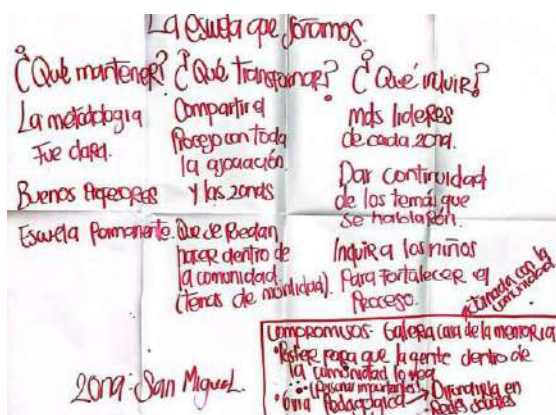
San José también planteó la importancia de incorporar más líderes de cada zona y dar continuidad a los temas trabajados la continuidad aparece como preocupación transversal en las distintas veredas además la formación política no puede depender únicamente de ciclos aislados; requiere procesos sostenidos que permitan profundizar debates y evitar que los contenidos se diluyan con el tiempo.

Tabla 4. Matriz de sistematización – Taller zona San José

Eje	Aspectos identificados por participantes	Interpretación académica	Recomendaciones
Qué mantener (prácticas valoradas)	Metodología clara; buenos facilitadores; Escuela permanente con actividades en la comunidad para evitar problemas de movilidad.	Se valora la claridad metodológica, la calidad de los facilitadores y la posibilidad de desarrollar la Escuela en las propias comunidades, lo que reduce barreras de acceso y fortalece la apropiación territorial del proceso.	Mantener estándares de calidad en facilitadores y metodologías; continuar con la implementación de actividades en sedes comunitarias para facilitar la participación.
Qué transformar (cambios propuestos)	Mayor socialización del proceso con toda la asociación y entre zonas.	Se evidencia la necesidad de fortalecer los canales de comunicación y socialización interzonas para favorecer la apropiación colectiva del proceso organizativo y formativo.	Establecer mecanismos regulares de comunicación y retroalimentación entre zonas (reuniones ampliadas, boletines comunitarios y redes de comunicación).
Qué incluir o fortalecer (nuevos elementos)	Mayor participación de líderes zonales; continuidad temática; inclusión de niños y niñas.	Se plantea la necesidad de una Escuela más intergeneracional, con mayor presencia de liderazgos locales y mecanismos que garanticen la continuidad de los procesos temáticos.	Diseñar un plan de formación de liderazgos zonales; incorporar módulos para infancia; establecer herramientas de continuidad como cartillas y series de talleres.

Compromisos acordados	Galería Casa de la Memoria; póster comunitario; guía pedagógica; difusión en redes sociales.	La comunidad propone estrategias concretas de visibilización y apropiación del proceso, orientadas a la memoria colectiva y la circulación del conocimiento.	Implementar las acciones acordadas: diseño de galería y póster, elaboración de guía pedagógica y definición de una estrategia de difusión en redes sociales.
------------------------------	--	--	--

Figura 13. Cartelera zona San José



Nota. Realización colectiva

Como parte del proceso de sistematización de la Escuela Campesina de la ACIT, se desarrolló un taller específico con las mujeres del Comité de Mujeres, quienes no habían participado en el primer módulo de la Escuela, pero para el desarrollo de la propuesta metodológica personalmente era importante que el comité hiciera parte y aportara a la construcción pues es con las mujeres que se construye un proyecto político. Este espacio tuvo como objetivo recoger las percepciones y expectativas de las lideresas frente a la construcción de una escuela política campesina desde una perspectiva de género. La metodología se basó en un ejercicio colectivo en el que las participantes expresaron, mediante palabras clave y conceptos, los elementos que consideran fundamentales para una Escuela Política que responda a sus realidades, intereses y luchas.

El taller con el Comité de Mujeres introdujo una dimensión imprescindible. Las lideresas expresaron con claridad la necesidad de una Escuela Política con enfoque de género. No se trata simplemente de incluir mujeres como participantes, sino de transformar la perspectiva formativa. Surgieron temas como feminismos campesinos, economía social y solidaria con enfoque feminista, empoderamiento femenino, trabajo de cuidados y masculinidades campesinas.

Este espacio reveló que la formación política no puede asumirse como neutra. Las mujeres señalaron la importancia de cuestionar la división sexual del trabajo y garantizar condiciones reales de participación, como espacios para el cuidado de hijos e hijas durante los encuentros. También solicitaron rutas formativas claras, lenguaje inclusivo y mayor escucha efectiva de las voces femeninas en la toma de decisiones.

Tabla 5. Matriz de sistematización – Taller 4 Casa de las Violetas (Comité de Mujeres)

Temas / Conceptos emergentes	Interpretación académica	Recomendaciones para el diseño de la Escuela Política
Jóvenes mixto, abierto a todas las edades	Se evidencia la demanda de una Escuela inclusiva e intergeneracional, que no limite la participación por edad ni género.	Asegurar en el currículo la apertura a diversas edades y trayectorias; promover la intergeneracionalidad como principio pedagógico.
Feminismos campesinos / ESS feminista / empoderamiento femenino	Se identifica el interés en articular las luchas feministas con la economía social y solidaria campesina, orientando la formación hacia la equidad de género.	Incluir módulos sobre feminismos campesinos, liderazgo femenino y economía solidaria con enfoque de género.
Masculinidades campesinas	Se reconoce la necesidad de trabajar con los hombres para transformar las relaciones de género en el ámbito rural.	Diseñar contenidos y metodologías orientadas a la reflexión crítica y transformación de las masculinidades campesinas.
Economía y organización con enfoque de género	La formación política se asocia con procesos de autonomía económica y fortalecimiento organizativo de las mujeres.	Incorporar formación en economía social, autogestión y liderazgo económico de las mujeres.
Acompañamiento psicosocial	Se identifica la necesidad de apoyo psicoemocional en los procesos comunitarios y organizativos.	Prever acompañamiento psicosocial dentro de la Escuela Política como parte del proceso formativo integral.
Espacios para hijos e hijas	La ausencia de condiciones de cuidado se identifica como una barrera para la participación plena de las mujeres.	Disponer espacios o servicios de cuidado infantil durante los encuentros formativos.
Rutas, redes y lenguaje inclusivo	Se demanda claridad en las rutas formativas, fortalecimiento de redes de apoyo y uso de lenguaje no sexista.	Elaborar un plan pedagógico con lenguaje inclusivo, rutas claras de formación y articulación con redes de mujeres.
Redistribución de las tareas de cuidado / descentralización	Se cuestiona la división sexual del trabajo y se propone facilitar la participación mediante la descentralización territorial.	Incorporar la reflexión sobre trabajo de cuidados y organizar la Escuela en distintas zonas para mejorar el acceso.
Participación efectiva de las mujeres	Se expresa la necesidad de garantizar que las voces de las mujeres sean escuchadas en la toma de decisiones.	Asegurar espacios efectivos de participación y decisión para las mujeres en la gobernanza de la Escuela Política.

Figura 14. Cartelera Casa violetas Guanacas



Nota. Elaboración colectiva

El conjunto de talleres permite identificar hallazgos transversales. Primero, la Escuela Campesina es reconocida como espacio valioso de formación política y organizativa. No existe rechazo al proceso; al contrario, hay interés en fortalecerlo. Segundo, la comunidad demanda mayor estructura metodológica de la escuela, continuidad y claridad en los objetivos de cada módulo en el desarrollo de las fases de la escuela como propuesta pedagógica. Tercero, la identidad campesina requiere ser trabajada de manera intencional, especialmente con jóvenes. Cuarto, la perspectiva de género no puede ser secundaria dentro del proyecto formativo.

Figura 15. Taller



Nota. Elaboración propia

También emergieron tensiones vinculadas al contexto territorial más amplio. En varias conversaciones aparecieron referencias a conflictos por la tierra y debates sobre clarificación de resguardos¹⁵. Aunque estos temas no monopolizaron los talleres, forman parte del trasfondo que da sentido a la Escuela, en la que la formación política no ocurre en un vacío; se desarrolla en un territorio atravesado por disputas históricas y relaciones interculturales complejas.

En términos pedagógicos, la sistematización mostró que Las personas reconocen la importancia de dialogar, construir colectivamente y problematizar la realidad local. No obstante, también señalaron la necesidad de organizar mejor los contenidos, definir rutas claras y producir materiales que den continuidad al proceso de la escuela. La reconstrucción de memoria permitió observar qué módulos dejaron mayor huella y cuáles requieren ajustes, aunque este análisis deberá complementarse con las entrevistas individuales aún pendientes de sistematizar, estas entrevistas permitirán profundizar en apropiaciones individuales, cambios percibidos y transformaciones en la participación organizativa.

En conjunto, los resultados de la sistematización confirman que la Escuela Campesina es un proyecto pedagógico en construcción que cuenta con legitimidad comunitaria, pero que necesita consolidar su diseño metodológico para responder a las demandas territoriales. Las voces recogidas en los talleres no solo evalúan el pasado; proyectan el futuro. Y es precisamente a partir de estas voces que se estructura la propuesta metodológica que se desarrollará en el siguiente capítulo, como aporte a la propuesta Pedagógica de la Escuela Campesina,

4.4. Tensiones y desafíos para la consolidación de la Escuela Campesina

La sistematización permitió reconocer el valor formativo y organizativo de la Escuela Campesina, pero también dejó al descubierto vacíos estructurales que no pueden pasarse por alto si se pretende consolidarse como proyecto pedagógico de largo alcance. Más que fallas aisladas, lo que aparece es un momento de tránsito: la Escuela existe, convoca y moviliza, pero aún no termina de definirse como proceso formativo estructurado.

El primer elemento crítico es la ausencia de una arquitectura metodológica clara. El ciclo sistematizado, intensivo, con hospedaje colectivo y participación intergeneracional, mostró

¹⁵ Procedimiento administrativo en Colombia, liderado por la Agencia Nacional de Tierras (ANT), que determina la vigencia legal de los títulos coloniales o republicanos de tierras indígenas, durante el desarrollo de la práctica la ACIT se encontraba en este proceso.

capacidad organizativa y potencia formativa. Aun así, no existe una secuencia modular definida, ni objetivos pedagógicos explicitados por niveles, ni criterios compartidos sobre el alcance de cada componente. La Escuela funciona, pero lo hace apoyada principalmente en la experiencia acumulada de la organización y en la voluntad de quienes la dinamizan. Esta condición le da flexibilidad, pero también fragilidad. Sin una estructura clara, cada ciclo corre el riesgo de empezar casi desde cero.

Ligado a esto aparece el problema de la continuidad. Los talleres evidenciaron que la formación política genera reflexiones profundas durante el encuentro, aunque esas reflexiones no siempre encuentran mecanismos de seguimiento posterior. No hay rutas definidas que permitan acompañar procesos individuales o colectivos después del ciclo intensivo. La ausencia de memoria pedagógica sistematizada, más allá de relatorías puntuales, limita la acumulación formativa y dificulta que nuevas personas se integren comprendiendo el recorrido previo. La Escuela logra activar procesos, pero le cuesta sostenerlos.

Otro punto sensible es la apropiación desigual de la identidad campesina, especialmente entre jóvenes. No todos los participantes se reconocen de la misma manera en el “ser campesino”, ni asumen con igual claridad su pertenencia organizativa. Este hallazgo no debe leerse como desinterés, sino como síntoma de transformaciones más amplias que atraviesan el territorio: cambios culturales, expectativas educativas distintas, tensiones generacionales. La Escuela ha contribuido a fortalecer la comprensión del territorio como algo que se configura desde la tierra hasta la forma de habitarla, pero ese trabajo requiere mayor intencionalidad pedagógica. La identidad no se hereda de forma automática; se construye, se debate y, en ciertos momentos, se pone en cuestión.

La sistematización también evidenció que la perspectiva de género aún no se encuentra plenamente estructurada dentro del proceso formativo. Las demandas del Comité de Mujeres muestran que no basta con la participación femenina en términos numéricos. Se requiere incorporar contenidos específicos, revisar dinámicas internas de liderazgo y garantizar condiciones materiales que posibiliten la participación sostenida. Si la Escuela aspira a formar políticamente, debe asumir que las relaciones de género atraviesan la organización y el territorio.

En paralelo, las tensiones interculturales presentes en el contexto territorial, particularmente aquellas relacionadas con disputas por la tierra y procesos organizativos

diferenciados, no han sido abordadas de manera pedagógica sistemática. Aunque forman parte del trasfondo cotidiano, no se traducen todavía en un componente formativo explícito. Esta omisión limita la capacidad de la Escuela para preparar a sus participantes frente a conflictos reales que inciden en la configuración del territorio.

Finalmente, persiste una separación relativa entre formación política y prácticas productivas. La defensa de la tierra y la producción cafetera aparecen en los relatos como dimensiones centrales del territorio; no obstante, la Escuela aún no integra de manera estructurada estas prácticas dentro de su propuesta pedagógica. Mantener la formación política desligada de la vida productiva puede generar una distancia innecesaria entre reflexión y cotidianidad campesina.

4.5 La Escuela Campesina como experiencia para pensar el territorio

La revisión de la experiencia de la Escuela Campesina permitió reconocer avances organizativos, aprendizajes colectivos y desafíos pendientes. No obstante, al poner en diálogo los resultados y las tensiones identificadas, se evidencia que lo que está en juego trasciende la dimensión logística o metodológica. La sistematización muestra que la Escuela interviene en algo más profundo: en la forma en que el territorio es comprendido, habitado y defendido por quienes participan en ella.

Los relatos sobre la defensa de la tierra, las discusiones en torno a la producción cafetera, los debates sobre la identidad campesina en las juventudes y las exigencias de las mujeres por una formación política con enfoque de género no aparecen como temas aislados. En conjunto, configuran una trama en la que la formación incide directamente en los marcos desde los cuales la comunidad interpreta su realidad y orienta su acción colectiva, aunque la Escuela no cuenta con una estructura metodológica formal plenamente consolidada, ya se configura como un espacio de producción de sentido. En ella se construyen criterios sobre lo que significa ser campesino, las prácticas que fortalecen la organización, las formas de abordar los conflictos territoriales y el lugar de las mujeres y las juventudes en el proceso. En otras palabras, la Escuela no solo transmite conocimientos, sino que contribuye a la configuración de sujetos políticos y horizontes colectivos.

Las tensiones identificadas, la necesidad de mayor continuidad, la apropiación desigual del ser campesino, la integración aún incipiente entre formación política y prácticas productivas, y la falta de abordaje pedagógico explícito de conflictos interculturales, refuerzan esta lectura. Allí donde se evidencian vacíos formativos, también se hace visible el alcance potencial de la pedagogía en la configuración de la vida territorial.

Desde esta perspectiva, la sistematización no se limita a evaluar un ciclo formativo, sino que permite reconocer que la experiencia pedagógica se encuentra implicada en procesos más amplios de construcción sociopolítica del territorio. Nombrar y conceptualizar este fenómeno resulta fundamental para comprender el papel que la Escuela ya desempeña y para orientar su proyección y consolidación futura.

4.6. La pedagogía campesina como herramienta configuradora del territorio: Categoría propuesta

A partir de lo anterior, se propone la categoría *la pedagogía campesina como herramienta configuradora del territorio*. Si bien no es el único factor que determina el territorio, es importante entender que la pedagogía no es ajena a los procesos de configuración territorial. Esta categoría no surge como formulación abstracta ni como simple ejercicio conceptual, sino como resultado del proceso de sistematización de la Escuela Campesina y de la reflexión crítica sobre el papel que cumplen los procesos formativos en la construcción sociopolítica del territorio.

La experiencia analizada mostró que la Escuela no se limita a transmitir contenidos organizativos ni a fortalecer habilidades de liderazgo. En su desarrollo, los procesos pedagógicos configuran marcos de interpretación, sentidos de pertenencia y criterios de legitimidad que inciden directamente en la manera en que el territorio es comprendido, delimitado, habitado y defendido. En este sentido, la formación no opera únicamente en el plano del conocimiento, sino en la configuración misma de la territorialidad, lo que permite avanzar en la definición de la categoría propuesta: los procesos pedagógicos como productores de marcos de interpretación y, por tanto, como constitutivos de la producción territorial.

4.6.1. El territorio, la pedagogía y la disputa por los sentidos

Para fundamentar esta categoría es necesario partir de una comprensión no reduccionista del territorio. En la experiencia sistematizada, el territorio no aparece únicamente como espacio físico ni como delimitación jurídica, tampoco se reduce a la tierra como recurso productivo. En los relatos de defensa, en las discusiones sobre café, en los debates sobre identidad campesina y en las tensiones interculturales, el territorio se manifiesta como memoria, identidad, práctica cotidiana y horizonte político. Esto implica reconocer que el territorio es una construcción histórica y relacional: se configura en las prácticas organizativas, en las disputas por legitimidad, en la forma en que una comunidad se reconoce a sí misma y en la manera en que proyecta su futuro. No es un escenario neutro donde ocurren los procesos sociales; es el resultado de esos mismos procesos.

La sistematización permitió observar que las discusiones pedagógicas dentro de la Escuela inciden directamente en esta configuración. Cuando se debate qué significa ser campesino hoy, cuando se problematiza la participación juvenil, cuando las mujeres cuestionan su lugar en la organización, se están redefiniendo las coordenadas simbólicas y políticas del territorio. La pedagogía territorial, en diálogo con las perspectivas de la educación popular crítica, interviene en la forma en que el espacio es significado y, por tanto, en la manera en que se actúa sobre él.

Desde la formación en educación comunitaria, la pedagogía no puede comprenderse como simple transmisión de saberes. Se trata de un campo que articula práctica, reflexión y transformación colectiva. La experiencia en la Escuela Campesina confirma esta perspectiva: los talleres no operan como clases tradicionales, sino como espacios de diálogo, reconstrucción de memoria y problematización de la realidad. En estos espacios se producen sujetos que leen el territorio de manera específica: la pedagogía activa la memoria histórica de la defensa de la tierra, politiza el espacio productivo, resignifica la relación con el Estado y fortalece la agencia organizativa. Este proceso no es automático ni homogéneo, presenta tensiones y apropiaciones diferenciadas, pero evidencia que la formación modela formas de acción y comprensión territorial.

Si el territorio es una construcción sociopolítica, su disputa no ocurre únicamente en el plano jurídico o material. También se juega en el campo de los sentidos y las interpretaciones. La sistematización mostró que existen tensiones interculturales, diferencias generacionales y debates internos sobre identidad y organización que no pueden abordarse solo desde la gestión administrativa; requieren procesos formativos que permitan comprenderlos y posicionarse frente a ellos. En este punto se hace evidente que la disputa territorial es también pedagógica: se disputa qué narrativa prevalece, qué memoria se activa, qué identidad se fortalece y qué horizonte político se proyecta. La Escuela interviene en esa disputa al ofrecer marcos interpretativos y espacios de reflexión colectiva. Reconocer esta dimensión permite superar una visión instrumental de la formación: la pedagogía territorial no es apoyo secundario de la organización, es un espacio donde se produce territorio en términos simbólicos, políticos y organizativos.

4.6.2. Dispositivo pedagógico, sujetos territoriales y territorialidad simbólica

Uno de los hallazgos centrales de la sistematización fue que la Escuela produce marcos de interpretación compartidos que permiten a las y los participantes leer el territorio desde una perspectiva política específica. La defensa de la tierra no se entiende únicamente como protección material, sino como afirmación identitaria y organizativa. La producción cafetera no se reduce a actividad económica, sino que se inscribe en una narrativa de permanencia y dignidad campesina. Del mismo modo, la Escuela establece criterios de legitimidad: define qué prácticas fortalecen la organización y cuáles la debilitan, qué formas de liderazgo son coherentes con el proyecto colectivo, qué conflictos deben abordarse pedagógicamente. Estos criterios no siempre están escritos, pero circulan en el proceso formativo y orientan decisiones concretas.

La categoría propuesta permite nombrar este fenómeno: la pedagogía territorial actúa como dispositivo en la medida en que articula discursos, prácticas, normas implícitas y horizontes colectivos que orientan la acción. Nombrarla así implica reconocer que no se trata únicamente de actividades formativas aisladas. En la Escuela Campesina convergen distintos elementos, relatos históricos, dinámicas participativas, debates políticos, acuerdos organizativos, memorias compartidas y expectativas de futuro, que no operan de manera fragmentada, sino integrados en un entramado formativo que produce efectos concretos. El dispositivo pedagógico

configura criterios sobre qué significa defender la tierra, cómo debe ejercerse el liderazgo, qué lugar ocupan las mujeres en la organización y cómo se vinculan las prácticas productivas con el proyecto colectivo. Aunque estos criterios no siempre están formalizados en documentos, circulan en el proceso formativo y se consolidan como referentes de acción. Esta comprensión permite afirmar que la pedagogía no actúa desde afuera del territorio: es una dimensión constitutiva de su configuración.

Mi proceso formativo como licenciada en educación comunitaria ha estado atravesado por la comprensión de la pedagogía como práctica situada, relacional y transformadora. Desde esta perspectiva, la educación no es un acto neutral ni meramente técnico; es una intervención en la realidad social que produce subjetividades, vínculos y horizontes de acción. La sistematización de la Escuela Campesina permitió reconocer que allí se están formando sujetos territoriales, expresión que no alude simplemente a personas que habitan un espacio rural, sino a sujetos que comprenden el territorio como proyecto colectivo y que asumen una posición activa frente a su defensa y transformación. Cuando se activa la memoria sobre luchas por la tierra, cuando se reflexiona sobre el papel de la organización en la permanencia campesina, cuando se discute la participación juvenil o la necesidad de enfoque de género, se están configurando sujetos con capacidad de agencia territorial. La pedagogía no solo transmite información sobre la historia organizativa; produce interpretaciones que orientan la acción presente. Desde la educación comunitaria, esta producción de subjetividad es central: la comunidad no es entendida como objeto de intervención, sino como sujeto colectivo en construcción. En este sentido, la Escuela no "forma líderes" en abstracto; contribuye a la configuración de sujetos que hacen existir el territorio como proyecto político.

Uno de los aportes centrales de esta categoría es superar la separación entre lo material y lo simbólico. La defensa de la tierra, la producción cafetera y la organización campesina no pueden entenderse solo en términos económicos o administrativos; están atravesadas por significados, memorias y proyecciones políticas. La pedagogía interviene precisamente en esta dimensión simbólica: al activar la memoria de luchas pasadas, al problematizar la identidad campesina en las juventudes, al visibilizar las desigualdades de género dentro de la organización, la Escuela produce una territorialidad que excede la dimensión física del espacio. La producción cafetera, por ejemplo, deja de ser exclusivamente una actividad económica para convertirse en

expresión de arraigo y continuidad histórica. La tierra deja de ser solo propiedad o recurso; se resignifica como fundamento identitario y político. Esta resignificación no ocurre espontáneamente, es el resultado de procesos formativos situados. En este sentido, la pedagogía configura simultáneamente territorialidad material y simbólica: lo que se aprende en la Escuela influye en cómo se cultiva, cómo se organiza la comunidad y cómo se responde frente a conflictos territoriales. No hay una frontera clara entre formación y práctica; ambas dimensiones se retroalimentan.

4.6.3. Implicaciones metodológicas y aporte conceptual

Reconocer que la pedagogía opera como herramienta configuradora del territorio tiene consecuencias directas para la propuesta metodológica. Si la formación incide en la construcción de territorialidad, entonces no puede mantenerse como proceso informal o episódico; requiere estructura, continuidad y claridad en sus propósitos. Las tensiones identificadas en el apartado anterior, ausencia de secuencia modular definida, apropiación desigual de la identidad campesina, débil integración entre formación política y prácticas productivas, abordaje incipiente de conflictos interculturales, no son simplemente vacíos técnicos, son puntos donde el dispositivo pedagógico pierde fuerza configuradora.

Si la Escuela aspira a consolidar su papel en la defensa y proyección territorial, necesita asumir de manera consciente su función formativa. Esto implica estructurar contenidos, definir rutas pedagógicas y articular de manera explícita las dimensiones identitaria, productiva, organizativa y de género dentro del proceso. La categoría propuesta no se agota en la descripción de lo que ya ocurre; ofrece un marco conceptual para orientar la consolidación futura de la Escuela y permite comprender que fortalecer la pedagogía es fortalecer la configuración territorial misma.

Formular la pedagogía como herramienta configuradora del territorio constituye un aporte conceptual que emerge de una experiencia concreta y situada. No se trata de aplicar categorías externas de manera mecánica, sino de nombrar un fenómeno observado en la práctica comunitaria. Este posicionamiento también refleja mi proceso formativo como licenciada en educación comunitaria: la formación recibida ha enfatizado la importancia de leer los procesos educativos desde su contexto social, reconocer el carácter político de la pedagogía y comprender

que la educación produce sujetos y realidades. La sistematización de la Escuela permitió articular esta formación teórica con una experiencia territorial concreta. La categoría *pedagogía campesina como herramienta configuradora del territorio* sintetiza esta articulación y reconoce que la educación popular no sólo acompaña los procesos organizativos, sino que participa activamente en la construcción de la territorialidad. En este sentido, el aporte no es únicamente metodológico, sino también conceptual, al visibilizar el papel estructural de la pedagogía en la configuración y disputa del territorio campesino.

CAPÍTULO V. LO QUE SEMBRAMOS: ¿CÓMO HACEMOS LA ESCUELA TODOS Y TODAS?

5.1. Proceso de co-creación y fundamentación empírica de la propuesta metodológica

La propuesta metodológica de la Escuela Campesina no se construyó únicamente a partir de referentes teóricos ni de una lectura externa del proceso organizativo. Su configuración responde a un ejercicio intencionado de co-creación con los participantes de la segunda fase del ciclo 1 de la escuela campesina Escampo realizada en abril de 2026, en el que la experiencia, la palabra y las apuestas del campesinado se constituyeron como insumo central para definir el sentido, los contenidos y las formas de la Escuela.

Figura 16. Pancarta oficial segunda fase EsCampo



Elaboración Sergio Casas

Este apartado se presenta posteriormente a la formulación metodológica con el propósito de evidenciar el proceso mediante el cual esta fue construida y validada en diálogo con los sujetos que hacen parte de la Escuela. Más que un momento complementario, el ejercicio de co-

Figura 18. Laboratorios de co-creación



Figura 19. Laboratorios de Co-creación



Figura 20. Laboratorios de Co-creación



Uno de los elementos más significativos del ejercicio fue la convergencia en torno a ciertos temas, a pesar de la diversidad de roles. En los tres grupos emergieron con fuerza categorías como territorio, organización, identidad y producción, lo que evidencia que la Escuela es pensada, ante todo, como un espacio profundamente vinculado a la vida campesina y a las dinámicas del territorio.

No obstante, el taller también permitió identificar diferencias en los énfasis. Mientras algunos grupos priorizaron la formación política y organizativa, otros hicieron mayor énfasis en las prácticas productivas o en la necesidad de metodologías más participativas y dinámicas. Estas diferencias no fueron leídas como inconsistencias, sino como expresiones de la complejidad del proceso formativo y de las múltiples dimensiones que lo atraviesan.

Figura 21. Socialización de laboratorios de Co-creación



Figura 22. Socialización de laboratorios de Co-creación



Figura 23. Socialización de laboratorios de Co-creación



Con el fin de fortalecer el análisis del ejercicio y evitar una lectura exclusivamente descriptiva, se desarrolló un proceso de sistematización apoyado en herramientas de análisis cualitativo. Entre ellas, se elaboraron nubes de palabras a partir de los contenidos producidos por los grupos, lo que permitió identificar patrones de recurrencia y visualizar los conceptos con mayor presencia dentro de la construcción colectiva.

Figura 24. Nube de palabras Ejes temáticos.



Nota. Elaboración propia

El análisis de estas nubes permitió confirmar tendencias que ya se intuían en la lectura cualitativa. La alta frecuencia de términos como territorio, participación, organización, conocimiento y producción evidencia que la Escuela no es concebida como un espacio académico tradicional, sino como un proceso vinculado a la vida, al trabajo en la tierra y a la acción colectiva.

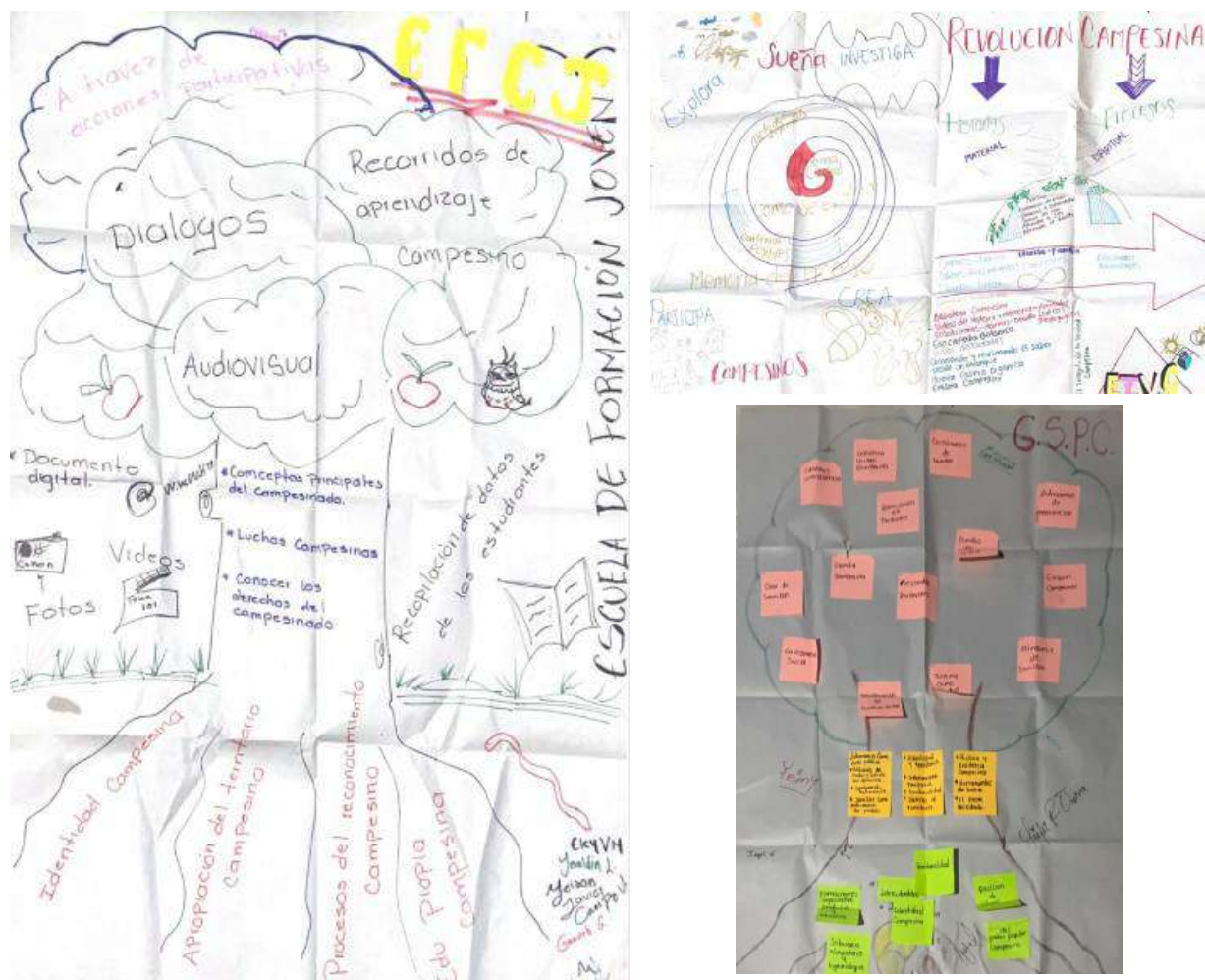
Este ejercicio no se limitó a identificar palabras recurrentes. Permitió también establecer relaciones entre categorías y reconocer la centralidad de ciertos ejes dentro de la propuesta. Por ejemplo, la reiteración del territorio en articulación con la producción y la organización muestra que estas dimensiones no pueden abordarse de manera separada, sino como parte de un mismo entramado.

Desde una perspectiva metodológica, este análisis cumple una función clave: permite pasar de la percepción a la argumentación. No se trata únicamente de afirmar que ciertos temas son importantes, sino de mostrar cómo emergen de manera consistente en el discurso de los participantes, más allá de los resultados específicos, el valor del ejercicio radica en su carácter político y pedagógico. La co-creación no se plantea como una estrategia instrumental para recoger información, sino como una forma de reconocer a los participantes como sujetos productores de conocimiento. En este sentido, la metodología no se impone, se construye.

Este proceso también permitió evidenciar tensiones propias de la construcción colectiva. No todas las visiones coinciden, no todos los énfasis son compartidos, y en algunos casos aparecen diferencias sobre el sentido de la formación. Lejos de ser un obstáculo, estas tensiones constituyen un elemento fundamental del proceso pedagógico, en tanto permiten problematizar la Escuela y evitar su reducción a una propuesta homogénea.

En este punto, el taller no solo aporta insumos para la construcción metodológica, sino que también anticipa su forma de funcionamiento. La discusión, el desacuerdo, la negociación y la construcción colectiva que se dieron en este espacio son, en sí mismos, una expresión de la pedagogía que la Escuela propone.

Figura 25. Resultado creativo de laboratorios de Co-creación



En conjunto, el proceso de co-creación y el análisis realizado permiten afirmar que la propuesta metodológica no es el resultado de una formulación externa ni de una aplicación mecánica de referentes teóricos. Se trata de una construcción situada, que articula la experiencia del territorio, las apuestas organizativas y un ejercicio intencionado de producción colectiva de conocimiento.

Esto le otorga a la propuesta un carácter abierto, en permanente construcción, que reconoce que la Escuela no se define de una vez y para siempre, sino que se transforma en la medida en que quienes la habitan continúan pensándola, cuestionándola y recreándola.

5.2. Fundamentos pedagógicos que orientan el diseño metodológico

El diseño metodológico de la Escuela Campesina no se inscribe en los modelos tradicionales de formación. No responde a una lógica de asignaturas fragmentadas, contenidos descontextualizados ni procesos de evaluación estandarizados. Se configura, más bien, desde una comprensión de la educación como práctica política, como proceso situado y como herramienta para la construcción de sujetos colectivos capaces de incidir en su realidad. Este punto de partida no es menor: implica asumir que enseñar y aprender no son actos neutros, sino procesos atravesados por relaciones de poder, por disputas por el sentido y por proyectos de sociedad en tensión.

En este marco, la Escuela se distancia de las formas convencionales de educación que separan el conocimiento de la vida cotidiana. Aquí no se trata de aprender para acumular información, sino de aprender para comprender el territorio, para fortalecer la organización y para sostener la vida campesina. Esta perspectiva dialoga con las apuestas de la educación popular latinoamericana, que han insistido en la necesidad de construir procesos formativos desde las experiencias, saberes y luchas de los pueblos, reconociendo a los sujetos como protagonistas de su propio proceso educativo (Freire, 1970; Torres Carrillo, 2011).

La sistematización del primer ciclo permitió evidenciar que la Escuela no es percibida únicamente como un espacio de aprendizaje conceptual. Para quienes participan, es un lugar donde pasan cosas: se conversa, se recuerda, se discute, se cuestiona lo que se da por sentado. Es también un espacio donde se tejen relaciones, donde se reconoce al otro y donde se fortalece el sentido de pertenencia. En ese ambiente, la formación no ocurre de manera lineal ni controlada. Aparece en la conversación, en el recorrido, en la experiencia compartida. Entonces, ¿cómo traducir todo eso en una propuesta metodológica sin perder su esencia? Esa tensión atraviesa todo el diseño.

Desde allí, uno de los pilares más fuertes es la construcción colectiva del conocimiento. En la práctica de la Escuela, el aprendizaje no sigue una lógica vertical. No hay un sujeto que sabe y otro que recibe. Lo que ocurre es más complejo: saberes que se encuentran, experiencias que se contrastan, preguntas que incomodan. El conocimiento no llega terminado, se va armando en el diálogo. Esta forma de entender el aprendizaje se distancia de lo que Freire (1970) denominó la educación bancaria, donde los contenidos se depositan en los estudiantes como si

fueran recipientes vacíos. Aquí pasa lo contrario: el punto de partida son las experiencias del campesinado, su relación con la tierra, su historia organizativa, sus formas de entender el mundo.

Esto implica un reto metodológico concreto. No basta con decir que el conocimiento es colectivo; hay que crear condiciones para que lo sea. Por eso, la propuesta se estructura a partir de preguntas problematizadoras, espacios de diálogo y metodologías que obligan a poner la experiencia en el centro. No siempre es fácil. A veces hay silencios, a veces hay tensiones, a veces cuesta romper la lógica de “el que enseña y el que aprende”. Pero ahí está justamente el trabajo pedagógico.

A esta apuesta se suma otro elemento que atraviesa toda la propuesta: la relación entre formación y organización. La Escuela no funciona como un espacio aislado de la vida de la ACIT. No es un curso paralelo ni un escenario externo. Está profundamente ligada a las dinámicas organizativas, a las luchas por el territorio y a los procesos colectivos que se están construyendo. Esto cambia completamente el sentido de la formación. Los contenidos no se definen desde un programa abstracto, sino desde las necesidades, tensiones y preguntas que atraviesan a la organización.

En ese sentido, aprender no es un fin en sí mismo. Es parte de un proceso más amplio que busca fortalecer la capacidad organizativa, la participación y la toma de decisiones colectivas. La formación se vuelve herramienta para la acción. Esto conecta con la idea de que la educación no se limita a interpretar la realidad, sino que también debe aportar a su transformación (Torres Carrillo, 2011). La Escuela, entonces, no forma individuos aislados, sino sujetos que actúan en colectivo.

Otro elemento que emerge con fuerza, tanto en la sistematización como en los espacios de diálogo, es la centralidad de la identidad campesina. No aparece como un tema más dentro del currículo, sino como algo que atraviesa toda la experiencia formativa. En varios momentos, los participantes expresaron que la Escuela les ha permitido “sentirse más campesinos”, valorar su trabajo, reconocer la historia de lucha de la organización. Esto no es menor. En contextos donde lo campesino ha sido históricamente deslegitimado, afirmar esa identidad tiene un peso político importante.

La identidad, en este caso, no se entiende como algo fijo o dado. Se construye en la interacción, en la memoria, en la relación con el territorio. Se transforma, se discute, se resignifica. La Escuela se convierte en un espacio donde esa identidad se nombra, se cuestiona y

se fortalece. Como plantea Giroux (2003), los procesos educativos están profundamente ligados a la construcción de subjetividades, y en ese sentido, no son neutrales. Formar también implica posicionar.

A esto se suma el carácter situado de la propuesta. La Escuela no puede pensarse al margen del territorio. No se trata de aplicar metodologías generales que podrían funcionar en cualquier lugar. Aquí el territorio no es solo contexto, es contenido, es método y es horizonte. Las dinámicas del conflicto, las transformaciones del uso del suelo, las disputas por la tierra, todo eso atraviesa el proceso formativo. Por eso aparecen con fuerza estrategias como los recorridos territoriales, la cartografía social, el análisis de conflictos. No como actividades complementarias, sino como formas centrales de aprender.

Pensar la educación desde el territorio también implica reconocer otras formas de conocimiento. No todo pasa por lo escrito, por lo técnico o por lo académico. Aquí entra otro principio fundamental: el diálogo de saberes. En la Escuela se encuentran saberes campesinos, conocimientos técnicos, experiencias organizativas, lecturas políticas. No siempre encajan de manera fácil. A veces hay tensiones, diferencias en el lenguaje, en la forma de validar lo que se sabe. Pero en lugar de evitar esas tensiones, la propuesta las asume como parte del proceso, el diálogo de saberes no significa que todo vale lo mismo sin discusión. Significa generar condiciones para que distintos conocimientos puedan encontrarse, cuestionarse y transformarse mutuamente. En esa interacción se produce algo nuevo. Esta apuesta cuestiona las jerarquías tradicionales del conocimiento, donde lo técnico o lo académico suele tener mayor legitimidad, y abre la posibilidad de reconocer el valor de los saberes construidos en la experiencia campesina (De Sousa Santos, 2010). Todo esto configura una base pedagógica que no es lineal ni cerrada. Hay tensiones, hay preguntas abiertas, hay cosas que no terminan de resolverse. Y eso también hace parte del proceso, la Escuela no busca encajar en un modelo ideal, sino responder a una realidad compleja, cambiante, atravesada por múltiples dimensiones.

Desde estos fundamentos, la propuesta metodológica no se plantea como una estructura rígida, sino como un marco que orienta la acción pedagógica sin limitarla. Un marco que permite sostener la coherencia del proceso, pero que al mismo tiempo deja espacio para que la experiencia, el territorio y la organización sigan transformando la Escuela.

Aun cuando estos principios ofrecen una base clara para orientar la propuesta, su potencia no radica únicamente en el plano conceptual. Su sentido se materializa en las decisiones metodológicas que estructuran la Escuela y en las formas concretas en que se desarrolla el proceso formativo. En otras palabras, no se trata sólo de afirmar que el conocimiento es colectivo o que el territorio es central, sino de traducir estas apuestas en prácticas pedagógicas específicas, asumir la construcción colectiva del conocimiento implica, por ejemplo, que los encuentros no se organizan en torno a exposiciones magistrales, sino a partir de preguntas que interpelan la experiencia de los participantes. Implica también redefinir el lugar de quien orienta el proceso formativo, no como transmisor de contenidos, sino como dinamizador del diálogo, como alguien que propone, tensiona y acompaña la construcción colectiva. Esto supone aceptar que el conocimiento no siempre emerge de manera ordenada, que hay momentos de silencio, desacuerdo o dispersión, y que estos también hacen parte del proceso pedagógico.

De igual manera, comprender la relación entre formación y organización implica que los contenidos no se establecen de manera fija ni descontextualizada. Se construyen en diálogo con la coyuntura, con los conflictos del territorio y con las necesidades del proceso organizativo. Esto se traduce en una metodología flexible, capaz de ajustarse, de incorporar temas emergentes y de responder a las preguntas que surgen en el camino. La Escuela, en este sentido, no sigue un guion cerrado; se va configurando en la medida en que avanza.

La centralidad de la identidad campesina, por su parte, exige metodologías que permitan nombrar, reconstruir y resignificar las experiencias. De ahí la importancia de los ejercicios de memoria, de los relatos de vida, de los espacios donde se comparte la palabra. No se trata únicamente de hablar de lo campesino, sino de generar condiciones para que esa identidad se exprese, se fortalezca y se proyecte. En contextos marcados por la desvalorización histórica del campesinado, estos espacios adquieren un carácter profundamente político.

Por otro lado, asumir el territorio como eje estructurante implica desplazar la idea de aula como único espacio de aprendizaje. El territorio se convierte en escenario pedagógico: se recorre, se observa, se analiza. Las prácticas como la cartografía social, los recorridos territoriales o el reconocimiento de conflictos no aparecen como actividades complementarias, sino como formas centrales de producir conocimiento. Aprender, en este caso, implica caminar el territorio, leerlo, interpretarlo colectivamente, el diálogo de saberes también tiene implicaciones concretas. Supone diseñar espacios donde diferentes formas de conocimiento puedan encontrarse

en condiciones de reconocimiento mutuo. Esto no ocurre de manera automática. Requiere mediaciones pedagógicas, preguntas orientadoras, tiempos para la conversación y disposición para escuchar. También implica reconocer que existen tensiones entre saberes técnicos, académicos y campesinos, y que estas tensiones no deben ser eliminadas, sino trabajadas.

Estas decisiones metodológicas no son neutras. Responden a una apuesta política por fortalecer al campesinado como sujeto colectivo en un contexto marcado por disputas por la tierra, transformaciones del territorio y presiones externas que amenazan su permanencia. La Escuela se configura, en este sentido, como un espacio de formación que no solo busca comprender estas dinámicas, sino también aportar a su transformación. Formar en este contexto implica posicionarse, tomar partido, reconocer que el conocimiento también es una herramienta de disputa.

Desde esta perspectiva, la propuesta metodológica no puede reducirse a un conjunto de técnicas o actividades. Se trata de una estructura que articula principios pedagógicos, decisiones metodológicas y apuestas políticas, y que busca dar coherencia a un proceso formativo profundamente situado.

A partir de estos fundamentos, se hace necesario avanzar hacia la definición de una estructura que permita organizar el proceso formativo sin perder su carácter flexible y contextual. En este punto emergen los ejes formativos como una herramienta para articular las distintas dimensiones de la Escuela, no como compartimentos aislados, sino como campos de trabajo que se entrelazan en la práctica pedagógica y que permiten dar continuidad al proceso en el tiempo.

5.3. Ejes formativos de la propuesta metodológica

A partir de los fundamentos pedagógicos planteados, se hace necesario organizar el proceso formativo de la Escuela sin reproducir estructuras fragmentadas propias de la educación convencional. La decisión de estructurar la propuesta a partir de ejes formativos responde a la necesidad de sostener una lógica pedagógica flexible, situada y coherente con la complejidad del territorio y del proceso organizativo.

Los ejes no deben entenderse como asignaturas ni como unidades cerradas de contenido. Funcionan como campos de sentido que orientan el proceso formativo, permitiendo articular saberes, experiencias y prácticas. Esta forma de organización se relaciona con perspectivas críticas de la educación que cuestionan la fragmentación del conocimiento y proponen enfoques integrales donde lo social, lo político y lo cultural se encuentran (Torres Carrillo, 2011).

En la práctica, los ejes se entrelazan constantemente. No operan de manera secuencial ni aislada. Una misma actividad puede activar múltiples dimensiones del proceso formativo. Esta característica resulta fundamental en contextos donde la vida cotidiana, el trabajo en la tierra, la organización y la formación no están separados, sino profundamente conectados.

La definición de estos ejes se nutre de tres fuentes principales: la sistematización del primer ciclo de la Escuela, los procesos de diálogo con la comunidad y el ejercicio de co-creación metodológica desarrollado en el taller participativo. Este último permitió identificar no solo contenidos relevantes, sino también formas de aprender, expectativas y sentidos atribuidos a la Escuela. Lo que allí apareció no fue una lista de temas, sino una concepción amplia de formación que articula memoria, territorio, producción, organización y vida.

A partir de este proceso, se consolidan los siguientes ejes formativos:

5.3.1 Identidad, memoria y subjetividad campesina

Este eje se orienta a la construcción y fortalecimiento de la identidad campesina como dimensión central del proceso formativo. No se trata únicamente de abordar la historia de la organización o de las luchas agrarias, sino de comprender la identidad como un proceso dinámico, atravesado por relaciones sociales, condiciones materiales y disputas simbólicas.

La memoria juega un papel fundamental en este proceso. No se limita a la evocación del pasado, sino que se configura como una herramienta para interpretar el presente y proyectar el futuro. A través de los relatos de vida, la reconstrucción de experiencias organizativas y el intercambio de saberes, la memoria permite reconocer trayectorias, identificar aprendizajes y fortalecer el sentido de pertenencia, desde una perspectiva crítica, la construcción de identidad no puede entenderse como un proceso individual. Está vinculada a la historia colectiva y a las condiciones estructurales que han marcado al campesinado. En este sentido, como plantea Giroux (2003), los procesos educativos están profundamente relacionados con la producción de subjetividades y con la forma en que los sujetos se posicionan frente al mundo.

En contextos donde lo campesino ha sido históricamente invisibilizado o subordinado, trabajar sobre la identidad implica también un ejercicio de resignificación. La Escuela se convierte en un espacio donde se cuestionan representaciones externas, se valoran los saberes propios y se construyen narrativas que reivindican el lugar del campesinado.

Metodológicamente, este eje se desarrolla a través de:

- ejercicios de memoria oral y relatos de vida
- reconstrucción colectiva de la historia organizativa
- espacios de diálogo intergeneracional
- uso de herramientas como cartillas, registros escritos y audiovisuales

Estas estrategias no solo permiten recuperar información, sino también generar procesos de reconocimiento mutuo y de fortalecimiento del tejido comunitario.

5.3.2 Territorio, territorialidad y disputas por la tierra

El territorio constituye una de las categorías centrales del proceso formativo. No se entiende como un espacio físico delimitado, sino como una construcción social, política y cultural, atravesada por relaciones de poder, conflictos y formas de apropiación.

Desde esta perspectiva, el territorio es tanto escenario como contenido del proceso pedagógico, aprender implica leer el territorio, reconocer sus transformaciones y comprender las dinámicas que lo configuran. Esto incluye identificar actores, intereses, conflictos y formas de resistencia. Autores como Escobar (2014) han señalado la importancia de pensar el territorio desde perspectivas situadas, que reconozcan las formas de vida y conocimiento construidas en relación con la tierra. En este marco, la educación no puede desligarse del territorio, ya que es allí donde se producen las experiencias que dan sentido al aprendizaje.

Durante el taller participativo, este eje apareció con fuerza en propuestas como recorridos territoriales, mapeo participativo y análisis de conflictos. Estas prácticas permiten que el conocimiento se construya a partir de la experiencia directa, rompiendo con la lógica de aprendizaje exclusivamente teórica.

Este eje también implica reconocer que el territorio está en disputa. Procesos de concentración de la tierra, extractivismo y transformación de los usos del suelo afectan directamente las formas de vida campesinas. En este contexto, la formación adquiere un carácter político, en tanto permite comprender estas dinámicas y posicionarse frente a ellas.

Metodológicamente, este eje se desarrolla mediante:

- Cartografía social
- Recorridos territoriales
- Análisis colectivo de conflictos
- Ejercicios de lectura del territorio

- Uso de herramientas geográficas y narrativas

Estas estrategias permiten articular conocimiento técnico y saberes locales, fortaleciendo la capacidad de interpretar el territorio desde una perspectiva propia.

5.3.3 Organización, participación y formación política

Este eje recoge la dimensión organizativa y política de la Escuela. La formación no se entiende como un proceso aislado, sino como parte de una apuesta más amplia orientada al fortalecimiento de la organización campesina, en este sentido, la Escuela contribuye a la construcción de capacidades colectivas para la participación, la toma de decisiones y la incidencia. No se trata únicamente de transmitir conocimientos sobre organización, sino de generar espacios donde estas prácticas se vivan y se reflexionen.

Como plantea Freire (1970), la educación debe contribuir a que los sujetos desarrollen una conciencia crítica que les permita comprender su realidad y actuar sobre ella. Este eje se sitúa en esa perspectiva, promoviendo procesos de análisis de coyuntura, discusión colectiva y construcción de propuestas.

Durante el taller, este eje se expresó en la importancia atribuida a la participación, al fortalecimiento de liderazgos y a la necesidad de que la Escuela tenga efectos concretos en la vida organizativa. Esto refuerza la idea de que la formación no puede desvincularse de la acción.

Metodológicamente, este eje incluye:

- Análisis de coyuntura
- Debates colectivos
- Simulaciones de toma de decisiones
- Fortalecimiento de liderazgos
- Trabajo en grupo orientado a la acción

Estas estrategias buscan que los participantes no solo comprendan los procesos organizativos, sino que se involucren activamente en ellos.

5.3.4 Producción campesina, sostenibilidad y soberanía alimentaria

Este eje reconoce la centralidad de la producción en la vida campesina, no solo como actividad económica, sino como práctica cultural, política y de reproducción de la vida. La

relación con la tierra, el trabajo agrícola y las formas de producción constituyen elementos fundamentales de la identidad campesina.

Durante el taller, este eje emergió con propuestas como casas de semillas, prácticas agrícolas, intercambio de saberes productivos y fortalecimiento de la soberanía alimentaria. Estas iniciativas reflejan una preocupación por la autonomía y por la capacidad de las comunidades para sostener sus propias formas de vida.

La noción de soberanía alimentaria, desarrollada por movimientos campesinos a nivel internacional, plantea el derecho de los pueblos a definir sus propios sistemas alimentarios (Vía Campesina, 2007). En este marco, la producción no se reduce a una lógica de mercado, sino que se vincula con la autonomía, la cultura y el territorio.

Metodológicamente, este eje se desarrolla a través de:

- Prácticas agrícolas
- Intercambio de semillas
- Construcción de huertas y espacios productivos
- Talleres sobre agroecología
- Análisis de sistemas productivos

Estas estrategias permiten articular conocimiento técnico, saberes tradicionales y prácticas concretas, fortaleciendo la relación entre formación y vida cotidiana.

5.3.5 Pedagogías propias y construcción colectiva del conocimiento

Este eje reconoce que la Escuela no solo transmite conocimiento, sino que lo produce. Se centra en las formas en que el aprendizaje ocurre y en la construcción de metodologías coherentes con el contexto campesino.

Aquí se retoman los principios de la educación popular, que plantean la necesidad de construir procesos pedagógicos participativos, dialógicos y situados (Freire, 1970; Torres Carrillo, 2011). La pedagogía no se impone desde afuera, sino que se construye en la práctica, en la interacción y en la experiencia.

Durante el taller, esto se reflejó en la importancia otorgada a metodologías como los recorridos, los espacios de diálogo, la producción audiovisual y la creación colectiva de materiales.

Metodológicamente, este eje implica:

- Uso de metodologías participativas
- Aprendizaje basado en la experiencia
- Construcción colectiva de contenidos
- Reflexión permanente sobre el proceso pedagógico

Este eje atraviesa toda la propuesta, en tanto define la forma en que se desarrollan los otros ejes.

5.3.6 Comunicación, memoria y producción de conocimiento

Este eje se orienta a la producción y circulación de conocimiento generado en la Escuela. No basta con que el aprendizaje ocurra; es necesario registrar, sistematizar y compartirlo.

Durante el taller, se destacó la importancia de herramientas como videos, fotografías, cartillas y registros escritos. Estas formas de producción no solo documentan el proceso, sino que permiten que el conocimiento circule y se fortalezca, desde una perspectiva crítica, la producción de conocimiento no debe quedar restringida a espacios académicos. La Escuela se posiciona como un espacio legítimo de producción de saber, donde los participantes no solo aprenden, sino que también generan conocimiento.

Metodológicamente, este eje incluye:

- Producción audiovisual
- Elaboración de cartillas pedagógicas
- Registro del proceso formativo
- Sistematización de experiencias

Estas estrategias fortalecen la memoria colectiva y contribuyen a la sostenibilidad del proceso en el tiempo, la estructuración de la propuesta metodológica a partir de ejes formativos permite articular las distintas dimensiones de la Escuela sin fragmentar el proceso. Cada eje aporta una perspectiva específica, pero su sentido se construye en la relación con los demás.

Más que organizar contenidos, esta estructura busca sostener un proceso pedagógico que responda a la complejidad del territorio, a las dinámicas organizativas y a las apuestas políticas del campesinado. En este sentido, los ejes no son un fin en sí mismos, sino una herramienta para orientar la acción pedagógica.

A partir de esta base, se hace necesario avanzar hacia la definición de la ruta metodológica del proceso formativo, donde estos ejes se traducen en prácticas concretas, momentos pedagógicos y estrategias de trabajo que permiten materializar la propuesta. , con el fin de dar mayor claridad a la estructura propuesta y sintetizar los elementos que componen cada eje formativo, se presenta a continuación una tabla que organiza sus principales dimensiones. Esta síntesis no busca reducir la complejidad del proceso, sino ofrecer una herramienta de lectura que permita identificar el sentido de cada eje, sus contenidos centrales, las estrategias metodológicas asociadas y los aportes derivados del ejercicio de co-creación desarrollado con los participantes.

Es importante señalar que esta organización tiene un carácter orientador. Los ejes no operan de manera aislada ni secuencial, sino que se articulan en la práctica pedagógica, activándose de forma simultánea en los distintos encuentros. La tabla, en este sentido, no representa una estructura rígida, sino una forma de ordenar analíticamente un proceso que en la realidad se construye de manera dinámica.

Tabla 6. Matriz de ejes formativos de la Escuela Campesina

Eje formativo	Sentido formativo	Contenidos y problemáticas centrales	Estrategias metodológicas	Aportes del taller participativo	Relación con otros ejes
Identidad, memoria y subjetividad campesina	Fortalecer el reconocimiento del campesinado como sujeto histórico y político, consolidando procesos de identidad y pertenencia.	Historia de la ACIT, luchas campesinas, memoria oral, relatos de vida, identidad como construcción política.	Relatos de vida, reconstrucción de memoria, diálogo intergeneracional, cartillas y registros comunitarios.	Énfasis en relatos campesinos, bibliotecas comunitarias, intercambio de experiencias y necesidad de reconocer la historia propia.	Se articula con territorio (memoria del espacio), organización (historia política) y comunicación (registro de experiencias).
Territorio, territorialidad y disputas por la tierra	Comprender el territorio como construcción social en disputa,	Ordenamiento territorial, conflictos por la tierra, actores del territorio,	Cartografía social, recorridos territoriales, mapeo colectivo, análisis de	Propuestas de recorridos territoriales y análisis de problemáticas	Se conecta con producción (uso de la tierra), política (defensa

	fortaleciendo la capacidad de lectura crítica del mismo.	transformaciones del uso del suelo.	conflictos.	locales.	territorial) e identidad (arraigo).
Organización, participación y formación política	Fortalecer capacidades colectivas para la acción organizativa y la toma de decisiones.	Participación, análisis de coyuntura, liderazgo, toma de decisiones, estructura organizativa.	Debates, trabajo en grupo, simulaciones organizativas, análisis de casos.	Reconocimiento de la importancia de la organización y necesidad de fortalecer liderazgos y participación activa.	Se articula con todos los ejes, especialmente identidad (sujeto político) y territorio (defensa colectiva).
Producción campesina, sostenibilidad y soberanía alimentaria	Reconocer la producción como base de la vida campesina y de la autonomía territorial.	Agroecología, soberanía alimentaria, prácticas productivas, economía campesina, semillas.	Prácticas agrícolas, huertas, intercambio de semillas, aprendizaje práctico.	Casas de semillas, soberanía alimentaria y producción como eje central.	Se relaciona con territorio (uso de la tierra), identidad (ser campesino) y vida digna.
Pedagogías propias y construcción colectiva del conocimiento	Construir formas de enseñanza coherentes con el contexto campesino y la educación popular.	Educación popular, diálogo de saberes, metodologías participativas, producción colectiva del conocimiento.	Talleres participativos, diálogo, aprendizaje basado en la experiencia, reflexión colectiva.	Uso de metodologías activas e importancia del aprendizaje desde la experiencia.	Atraviesa todos los ejes y define la forma del proceso pedagógico.
Comunicación, memoria y producción de conocimiento	Fortalecer la capacidad de registrar, sistematizar y circular el conocimiento producido.	Producción audiovisual, cartillas, sistematización, memoria colectiva.	Videos, fotografía, escritura colectiva, sistematización de experiencias.	Interés en materiales audiovisuales, cartillas y registros del proceso.	Se conecta con identidad (memoria), pedagogía (herramientas) y organización (difusión).
Vida digna, cuidado y sostenibilidad de la vida	Promover la reflexión sobre las condiciones que permiten sostener la vida en el territorio.	Buen vivir, cuidado, relaciones comunitarias, sostenibilidad, bienestar colectivo.	Espacios de reflexión, trabajo comunitario, prácticas de cuidado.	Presente en ideas de buen vivir, territorio y comunidad.	Articula todos los ejes como horizonte transversal del proceso formativo.

Nota. Elaboración propia.

La tabla 6 permite evidenciar que los ejes formativos no corresponden a una división temática tradicional, sino a una forma de organizar el proceso pedagógico desde su complejidad. Cada eje recoge una dimensión clave de la vida campesina, la identidad, el territorio, la

organización, la producción, la pedagogía, la comunicación y la sostenibilidad de la vida, y las articula en una propuesta que busca responder a las condiciones concretas del contexto.

Al mismo tiempo, se hace evidente que ningún eje puede desarrollarse de manera independiente, la formación política se nutre de la memoria organizativa; la reflexión sobre el territorio se vincula con las prácticas productivas; la identidad se construye en relación con la historia y con las condiciones materiales de existencia, esta interrelación refuerza la necesidad de pensar la Escuela como un proceso integral, donde las distintas dimensiones del aprendizaje se entrecruzan constantemente. A partir de esta estructura, el siguiente paso consiste en definir cómo estos ejes se traducen en la práctica pedagógica. Es decir, cómo se organizan los encuentros, qué tipos de actividades se priorizan, cómo se construyen los momentos formativos y de qué manera se articulan los contenidos con la experiencia del territorio. En este punto, se hace necesario desarrollar la ruta metodológica del proceso formativo, entendida como el conjunto de orientaciones que permiten materializar la propuesta en el desarrollo concreto de la Escuela.

5.4. Ruta metodológica del proceso formativo

La definición de los ejes formativos permite organizar conceptualmente la propuesta pedagógica de la Escuela Campesina. No obstante, su potencia no radica únicamente en su formulación, sino en la manera en que estos se materializan en la práctica, en este sentido, la ruta metodológica constituye el puente entre los fundamentos pedagógicos y la experiencia concreta de formación, orientando el desarrollo de los encuentros sin reducirlos a una secuencia rígida de actividades.

La metodología no se plantea como un guion cerrado que deba seguirse de manera estricta. Por el contrario, se configura como una estructura flexible que reconoce la naturaleza situada del proceso formativo. Esto implica asumir que las condiciones del territorio, las dinámicas organizativas y las experiencias de los participantes inciden directamente en el desarrollo de la Escuela; en consecuencia, la planificación debe estar abierta a ajustes, tensiones y reconfiguraciones, entendiendo que el aprendizaje no siempre sigue trayectorias lineales ni previsibles. Esta perspectiva dialogó con los planteamientos de la educación popular, que cuestionan la idea de metodologías universales y promueven procesos pedagógicos contruidos desde la realidad concreta de los sujetos (Freire, 1970; Torres Carrillo, 2011). En este marco, la ruta metodológica no busca estandarizar la experiencia, sino ofrecer orientaciones que permitan sostener la coherencia del proceso sin limitar su capacidad de transformación.

5.4.1 Organización del ciclo formativo y lógica de los encuentros

El proceso formativo se estructura en ciclos compuestos por una serie de encuentros pedagógicos que se desarrollan de manera periódica. Estos encuentros no responden a una lógica acumulativa en la que cada sesión “agrega” contenidos nuevos, sino a una dinámica en la que los temas se retoman, se profundizan y se reconfiguran a partir de la experiencia.

En este sentido, el aprendizaje no se concibe como una línea progresiva, sino como un proceso en espiral, donde los distintos ejes formativos se cruzan constantemente. Un tema trabajado en un encuentro puede reaparecer en otro desde una perspectiva distinta, enriquecido por nuevas experiencias o por discusiones colectivas. Esta forma de organización permite que el conocimiento no quede fijado como contenido cerrado, sino que se mantenga en movimiento. La planificación del ciclo se realiza a partir de los ejes formativos, pero no se traduce en módulos aislados. Cada encuentro articula múltiples dimensiones del proceso. Por ejemplo, un recorrido territorial puede activar simultáneamente reflexiones sobre identidad, memoria, organización y producción. Esta integración evita la fragmentación del aprendizaje y responde a la manera en que la vida campesina se configura en la práctica, donde las distintas dimensiones de la experiencia no están separadas.

Al mismo tiempo, esta estructura reconoce la importancia de la flexibilidad. Las condiciones del territorio, los tiempos de la comunidad, las dinámicas organizativas e incluso factores climáticos pueden incidir en el desarrollo de los encuentros. La metodología, en este sentido, debe ser capaz de adaptarse sin perder su sentido.

5.4.2 Estructura pedagógica de los encuentros: una dinámica en construcción

Aunque la metodología no se plantea como una secuencia rígida, es posible identificar una serie de momentos pedagógicos que orientan el desarrollo de los encuentros. Estos momentos no funcionan como etapas cerradas, sino como una dinámica que se activa y se transforma en cada sesión.

El encuentro suele iniciar con un momento de apertura que busca reconocer a los participantes, sus experiencias y el contexto en el que se encuentran. Este espacio no es un simple saludo inicial. Es un momento pedagógico en sí mismo, donde se construye confianza, se activa la palabra y se sitúa el proceso en relación con lo vivido. En muchos casos, este momento se vincula con preguntas abiertas, dinámicas de conversación o ejercicios que permiten conectar

con el territorio y con las experiencias recientes. A partir de allí, se da paso a un momento de problematización, en el que se introducen preguntas que interpelan la realidad de los participantes. Estas preguntas no buscan respuestas inmediatas ni correctas, sino abrir el diálogo, generar reflexión y cuestionar aquello que suele darse por sentado. Como plantea Freire (1970), la problematización constituye un elemento central del proceso educativo, en tanto permite que los sujetos pasen de una comprensión ingenua de la realidad a una mirada más crítica.

Este momento se articula con espacios de construcción colectiva, donde las experiencias, saberes y perspectivas de los participantes se ponen en diálogo. Aquí el conocimiento no se presenta como contenido acabado, sino que se construye en la interacción. Este proceso puede tomar distintas formas: trabajo en grupos, debates, análisis de casos, construcción de mapas o reconstrucción de historias. Lo importante no es la técnica en sí, sino la posibilidad de generar un espacio donde el conocimiento emerja del intercambio.

La práctica ocupa un lugar central dentro de esta dinámica. En muchos casos, el aprendizaje se desplaza hacia el territorio a través de recorridos, ejercicios de observación, trabajo en huertas o actividades productivas. Estas experiencias permiten que el conocimiento se construya a partir de la acción, integrando la reflexión con la práctica. Aprender, en este contexto, implica hacer, observar, discutir y volver sobre lo vivido.

El encuentro se cierra con un momento de reflexión colectiva que busca recoger lo trabajado, identificar aprendizajes y abrir nuevas preguntas. Este cierre no se orienta a evaluar en términos tradicionales, sino a generar conciencia sobre el proceso, reconocer transformaciones y proyectar el trabajo futuro.

Esta estructura no se aplica de manera mecánica. En algunos encuentros, los momentos se superponen; en otros, uno puede tener mayor peso que los demás. Lo importante es que la dinámica permita sostener la coherencia pedagógica sin limitar la posibilidad de adaptación.

La ruta metodológica se apoya en un conjunto de estrategias que buscan responder a los principios pedagógicos planteados. Estas estrategias no son herramientas aisladas, sino formas de organizar el aprendizaje desde la experiencia, el diálogo y el territorio. Entre las principales estrategias se encuentran los recorridos territoriales, que permiten reconocer el espacio como lugar de aprendizaje. A través de estos recorridos, los participantes pueden observar, analizar y discutir las dinámicas del territorio, identificando problemáticas, actores y transformaciones.

Esta práctica rompe con la idea de que el conocimiento se produce únicamente en el aula y sitúa el aprendizaje en la experiencia directa.

La cartografía social constituye otra herramienta central. Permite representar el territorio desde la mirada de quienes lo habitan, visibilizando elementos que no siempre aparecen en los mapas convencionales. Esta práctica no solo produce información, sino que también genera discusión, permite confrontar perspectivas y construir una lectura colectiva del espacio.

Los ejercicios de memoria, como los relatos de vida o la reconstrucción de la historia organizativa, permiten articular pasado y presente, fortaleciendo la identidad y el sentido de pertenencia. Estas prácticas reconocen el valor del conocimiento construido en la experiencia y contribuyen a su transmisión.

Asimismo, la producción de materiales como cartillas, videos o registros escritos se integra como parte del proceso formativo. Estas herramientas no solo documentan lo trabajado, sino que permiten reflexionar sobre la experiencia y compartir el conocimiento con otros.

Estas estrategias se inscriben en una lógica de aprendizaje activo, donde los participantes no son receptores pasivos, sino sujetos que construyen conocimiento en interacción con otros y con el territorio. Como señalan autores de la educación popular, el aprendizaje se potencia cuando se vincula con la experiencia y cuando se reconoce el saber de los sujetos (Freire, 1970; De Sousa Santos, 2010).

La ruta metodológica propuesta no constituye un modelo cerrado, sino una guía que orienta el desarrollo del proceso formativo desde una perspectiva situada, participativa y políticamente comprometida. Su sentido no radica en la aplicación de técnicas específicas, sino en la coherencia entre los fundamentos pedagógicos, los ejes formativos y las prácticas desarrolladas en el territorio.

A través de esta estructura, la Escuela Campesina se configura como un espacio donde el aprendizaje se construye en el diálogo, en la experiencia y en la acción colectiva. Un espacio donde la formación no se limita a la transmisión de conocimientos, sino que se orienta a la construcción de sujetos capaces de comprender su realidad y de incidir en ella.

A partir de esta base, se hace necesario avanzar hacia la definición de las estrategias pedagógicas y didácticas que permitan profundizar en las formas concretas de enseñanza y aprendizaje, así como en los mecanismos de seguimiento y evaluación del proceso formativo.

5.5. Estrategias pedagógicas y didácticas

La ruta metodológica define la estructura general del proceso formativo, pero es en las estrategias pedagógicas y didácticas donde esta adquiere cuerpo en la práctica, en este nivel se concreta el “cómo” de la formación: cómo se construyen los espacios de aprendizaje, cómo se dinamiza la participación, cómo se articulan los saberes y cómo se vincula la experiencia del territorio con la reflexión colectiva. Lejos de entenderse como un conjunto de técnicas aisladas, las estrategias pedagógicas constituyen formas de relación con el conocimiento, con los otros y con el territorio. En este sentido, no son neutras. Responden a una apuesta por construir procesos educativos horizontales, participativos y situados en coherencia con los planteamientos de la educación popular latinoamericana (Freire, 1970; Torres Carrillo, 2011).

Uno de los elementos centrales de esta propuesta es el reconocimiento del aprendizaje como un proceso activo, en el que los participantes no son receptores de información, sino sujetos que construyen conocimiento a partir de su experiencia. Esto implica privilegiar metodologías que promuevan la participación, el diálogo y la reflexión crítica, evitando formas de enseñanza centradas exclusivamente en la exposición.

En este marco, el diálogo de saberes se constituye como una estrategia transversal. No se trata únicamente de generar espacios de conversación, sino de propiciar encuentros entre diferentes formas de conocimiento: saberes campesinos, experiencias organizativas, conocimientos técnicos y reflexiones políticas. Este diálogo no está exento de tensiones. Existen diferencias en los lenguajes, en las formas de validar el conocimiento y en las experiencias de los participantes. Sin embargo, es precisamente en ese encuentro donde se abre la posibilidad de construir nuevos sentidos. Como plantea De Sousa Santos (2010), reconocer la pluralidad de saberes implica cuestionar las jerarquías tradicionales del conocimiento y abrir espacios para otras formas de producirlo.

Dentro de las estrategias pedagógicas, el trabajo con la experiencia ocupa un lugar central. La Escuela no parte de contenidos abstractos, sino de situaciones concretas del territorio. Esto se traduce en el uso de herramientas como los recorridos territoriales, que permiten observar, analizar y discutir las dinámicas del espacio vivido. Caminar el territorio, detenerse en puntos específicos, escuchar a quienes lo habitan, identificar transformaciones y conflictos, se convierte en una forma de aprendizaje que difícilmente puede ser reemplazada por otros medios.

La cartografía social complementa este proceso, al permitir representar el territorio desde la mirada de los participantes. A diferencia de los mapas convencionales, que suelen responder a lógicas técnicas y externas, la cartografía social incorpora percepciones, experiencias y significados. En su elaboración, no solo se produce información, sino que se generan discusiones, acuerdos y desacuerdos sobre la manera en que se entiende el territorio. Este proceso fortalece la capacidad de lectura crítica del espacio y permite visibilizar elementos que no siempre son evidentes.

Los ejercicios de memoria constituyen otra estrategia fundamental. A través de relatos de vida, reconstrucción de historias organizativas y espacios de intercambio intergeneracional, se recuperan experiencias que permiten comprender el presente y proyectar el futuro. La memoria, en este contexto, no es un ejercicio nostálgico, sino una herramienta política que contribuye a la construcción de identidad y al fortalecimiento del tejido comunitario.

La dimensión práctica del aprendizaje se expresa también en actividades vinculadas a la producción campesina. El trabajo en huertas, el intercambio de semillas, la observación de prácticas agrícolas y la discusión sobre sistemas productivos permiten articular conocimiento técnico y saberes tradicionales. Estas experiencias no solo aportan a la comprensión de la producción, sino que también fortalecen la relación con la tierra y con las formas de vida campesinas.

Otro elemento clave es la producción colectiva de conocimiento. La elaboración de cartillas, registros escritos, materiales audiovisuales y sistematizaciones permite que el aprendizaje no quede limitado al momento del encuentro, sino que se proyecte y circule. Estas producciones cumplen múltiples funciones: documentan el proceso, facilitan la reflexión y permiten compartir lo aprendido con otros actores. En este sentido, la Escuela no solo forma, sino que también produce conocimiento.

Las estrategias didácticas también contemplan el trabajo en grupo como forma de aprendizaje. A través de discusiones, análisis de casos, construcción de propuestas y ejercicios colectivos, se promueve la participación activa y el desarrollo de capacidades organizativas. Este tipo de trabajo permite confrontar ideas, construir acuerdos y fortalecer habilidades necesarias para la acción colectiva.

En todos estos casos, el rol de quien orienta el proceso formativo se redefine. No se ubica como figura central que transmite conocimiento, sino como facilitador del proceso, encargado de

dinamizar la participación, orientar la reflexión y acompañar la construcción colectiva. Esto no implica ausencia de dirección, sino una forma distinta de ejercerla, basada en la escucha, la pregunta y la mediación pedagógica (Freire, 1970).

Es importante reconocer que la implementación de estas estrategias no está exenta de dificultades. La participación no siempre es homogénea, pueden surgir tensiones entre distintos tipos de saberes, y en algunos casos persisten expectativas asociadas a modelos tradicionales de enseñanza. Estas situaciones hacen parte del proceso y deben ser asumidas como oportunidades pedagógicas más que como obstáculos.

En este sentido, la propuesta didáctica no busca eliminar la complejidad, sino trabajar con ella. La Escuela se configura como un espacio donde el aprendizaje ocurre en medio de la diversidad, la discusión y, en ocasiones, el conflicto. Lejos de debilitar el proceso, esta condición lo enriquece, en la medida en que permite construir conocimiento desde múltiples perspectivas.

En conjunto, las estrategias pedagógicas y didácticas aquí planteadas permiten materializar los principios de la educación popular en el contexto de la Escuela Campesina. A través de ellas, el aprendizaje se vincula con la experiencia, el territorio y la organización, consolidando un proceso formativo que no solo transmite conocimientos, sino que contribuye a la construcción de sujetos colectivos capaces de comprender su realidad y actuar sobre ella.

5.6. Evaluación y seguimiento del proceso formativo

La evaluación dentro de la Escuela Campesina no puede entenderse desde los marcos tradicionales que la reducen a la medición de aprendizajes individuales o a la verificación de contenidos adquiridos. Asumir la educación como práctica política, situada y colectiva implica necesariamente replantear las formas en que se valora el proceso formativo.

En este sentido, la evaluación se concibe como un proceso permanente de reflexión sobre la experiencia, orientado no a clasificar o jerarquizar a los participantes, sino a comprender lo que está ocurriendo en el proceso pedagógico, identificar aprendizajes, reconocer dificultades y proyectar transformaciones. Esta perspectiva se alinea con planteamientos de la educación popular, donde la evaluación no se separa del proceso formativo, sino que hace parte de él (Freire, 1970; Torres Carrillo, 2011).

Más que un momento final, la evaluación atraviesa todo el desarrollo de la Escuela. Está presente en las conversaciones, en los cierres de los encuentros, en las discusiones colectivas y en la manera en que se toman decisiones sobre el rumbo del proceso. Esto implica asumir que

evaluar no es aplicar instrumentos, sino generar espacios donde los participantes puedan analizar lo vivido, expresar sus percepciones y construir criterios colectivos sobre lo que significa aprender.

Desde esta perspectiva, el seguimiento del proceso formativo adquiere una dimensión central. No se trata únicamente de registrar asistencia o cumplimiento de actividades, sino de dar cuenta de las transformaciones que se van generando en los participantes, en la organización y en la relación con el territorio. Estas transformaciones no siempre son visibles de manera inmediata ni pueden ser capturadas a través de indicadores cuantitativos. Se expresan en cambios en la forma de participar, en la manera de comprender el territorio, en el fortalecimiento de vínculos organizativos o en la apropiación de la palabra.

Uno de los mecanismos centrales de evaluación es la reflexión colectiva al cierre de los encuentros. Este espacio permite recoger lo trabajado, identificar aprendizajes y abrir preguntas. No se orienta a verificar si “se entendió” un contenido específico, sino a reconocer qué elementos fueron significativos, qué generó discusión y qué aspectos requieren ser retomados. Este ejercicio constituye una herramienta fundamental para ajustar el proceso en tiempo real.

A esto se suman los espacios de evaluación periódica, donde se analiza el desarrollo del ciclo formativo en su conjunto. En estos momentos se revisa la pertinencia de los temas abordados, la dinámica de los encuentros, el nivel de participación y la relación con las necesidades del territorio. Estos espacios permiten tomar decisiones colectivas sobre el rumbo de la Escuela, fortaleciendo su carácter participativo.

En el marco del ejercicio de co-creación metodológica desarrollado con los participantes, emergió una propuesta particularmente significativa frente a la evaluación: la construcción de un producto final colectivo que funcione simultáneamente como memoria del proceso y como forma de valoración de los aprendizajes, esta idea desplaza la evaluación de un momento de cierre hacia un proceso de creación, en el que los participantes no solo “demuestran” lo aprendido, sino que lo reconstruyen, lo organizan y lo proyectan. Este producto puede tomar diversas formas, cartillas, piezas audiovisuales, mapas colectivos, relatos escritos, entre otros, dependiendo de las condiciones del grupo y de los intereses que se definen colectivamente. Lo relevante no es el formato en sí, sino el proceso que implica su construcción. En la elaboración de este producto, los participantes retoman los contenidos trabajados, seleccionan lo que consideran más significativo, discuten su sentido y lo traducen en una forma de comunicación.

Desde una perspectiva pedagógica, este tipo de evaluación permite articular varios elementos centrales del proceso formativo. Por un lado, fortalece la memoria colectiva, al dejar un registro construido desde la experiencia de los participantes. Por otro, promueve la apropiación del conocimiento, en tanto implica reorganizarlo y expresarlo en otros lenguajes. Al mismo tiempo, contribuye a la circulación del saber, permitiendo que lo aprendido trascienda el espacio de la Escuela.

Esta forma de evaluación se distancia de los modelos tradicionales centrados en la comprobación individual del aprendizaje, y se acerca a perspectivas que entienden la evaluación como un proceso de producción de sentido (Torres Carrillo, 2011), en lugar de medir resultados, se interesa por los procesos, por las formas en que los sujetos interpretan su experiencia y por la capacidad de construir conocimiento colectivo. El registro del proceso también cumple un papel importante en la evaluación. A través de diarios de campo, registros escritos, fotografías, materiales audiovisuales y sistematizaciones, se construye una memoria que permite analizar lo ocurrido con mayor profundidad. Estos registros no solo documentan, sino que se convierten en herramientas para la reflexión, permitiendo identificar patrones, cambios y tensiones a lo largo del tiempo.

En este punto, la sistematización de experiencias adquiere relevancia como herramienta pedagógica. Más allá de la descripción de actividades, la sistematización permite interpretar el proceso, comprender sus sentidos y generar aprendizajes que puedan ser retomados en el futuro. Como plantea Torres Carrillo (2011), la sistematización constituye una forma de producción de conocimiento desde la práctica, que permite fortalecer los procesos organizativos y pedagógicos.

Es importante reconocer que la evaluación en este tipo de procesos implica desafíos. La ausencia de indicadores tradicionales puede generar incertidumbre, y la participación en los espacios de evaluación no siempre es homogénea. Estas situaciones hacen parte del proceso y requieren ser trabajadas pedagógicamente, generando condiciones para que todas las voces puedan ser escuchadas.

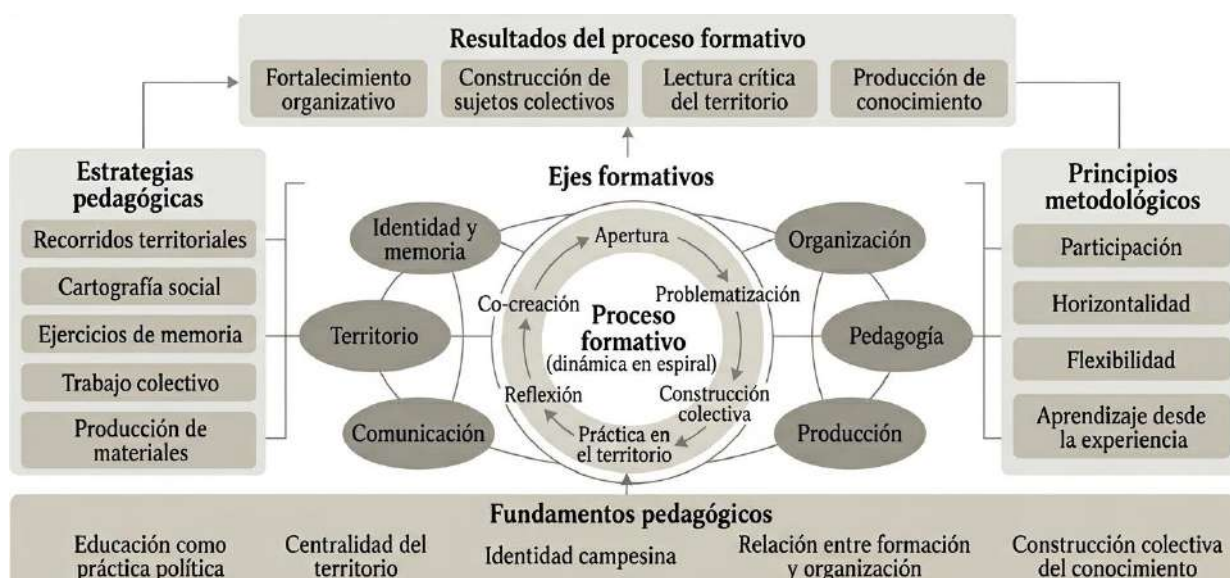
En este sentido, la evaluación se configura como una herramienta para el cuidado del proceso pedagógico. Permite identificar tensiones, reconocer avances y ajustar la propuesta en función de las necesidades colectivas más que cerrar el proceso, la evaluación lo mantiene abierto, en permanente construcción. El seguimiento, por su parte, garantiza la continuidad de la Escuela más allá de los encuentros puntuales. A través del acompañamiento a los participantes,

la articulación con las dinámicas organizativas y el fortalecimiento de espacios de encuentro, se busca que el proceso formativo tenga efectos sostenidos en el tiempo.

En conjunto, la evaluación y el seguimiento se entienden como dimensiones inseparables del proceso formativo, orientadas a fortalecer la coherencia, la pertinencia y la sostenibilidad de la Escuela Campesina. No se trata de medir para cerrar, sino de reflexionar para continuar.

5.7. Consideraciones finales sobre la propuesta metodológica

Figura 26. Diagrama resumen propuesta metodológica.



El desarrollo de la propuesta metodológica de la Escuela Campesina permite reconocer que el proceso formativo desborda ampliamente las comprensiones tradicionales de la educación como transmisión de contenidos. A lo largo del capítulo se ha evidenciado que la metodología no se configura únicamente como un conjunto de estrategias pedagógicas, sino como una estructura compleja que articula experiencia, territorio, organización y producción de conocimiento.

En este sentido, la Escuela no puede entenderse como un espacio aislado dentro de la vida organizativa, ni como un escenario externo donde se aplican metodologías educativas, por el contrario, se configura como un proceso profundamente imbricado con las dinámicas del territorio, en el que la formación ocurre en relación directa con las condiciones materiales, políticas y culturales que atraviesan al campesinado. La construcción de los ejes formativos, la definición de la ruta metodológica y el desarrollo de estrategias pedagógicas situadas evidencian

una apuesta por romper con la fragmentación del conocimiento y con la separación entre teoría y práctica. Este elemento resulta central, en la medida en que permite que el aprendizaje no se limite a la comprensión abstracta de conceptos, sino que se vincule con la experiencia concreta de los participantes y con las problemáticas que enfrentan en su cotidianidad.

En esta línea, los planteamientos de Paulo Freire resultan fundamentales al proponer una educación que parte de la realidad de los sujetos y se orienta a su transformación, superando modelos en los que el conocimiento se presenta como externo e incuestionable (Freire, 1970). En la propuesta desarrollada, este principio se concreta en la centralidad del diálogo, la problematización y la experiencia como base del proceso formativo.

De igual manera, la incorporación del territorio como eje estructurante de la metodología dialoga con perspectivas que lo entienden como una construcción social y política, en la que se articulan prácticas, significados y relaciones de poder (Escobar, 2014). La Escuela no solo permite comprender el territorio, sino que incide en la manera en que este es interpretado, apropiado y proyectado colectivamente.

Es precisamente en este punto donde la categoría central de este trabajo, *la pedagogía campesina como herramienta configuradora del territorio*, adquiere un anclaje concreto dentro de la propuesta metodológica. Lo desarrollado a lo largo del capítulo permite evidenciar que dicha categoría no se limita a una formulación conceptual, sino que se materializa en prácticas pedagógicas específicas que inciden en la forma en que los sujetos se relacionan con el territorio.

La metodología propuesta no solo organiza contenidos o actividades; produce formas de ver, de nombrar y de comprender el espacio. A través de herramientas como la cartografía social, los recorridos territoriales, los ejercicios de memoria y los espacios de análisis colectivo, se generan procesos en los que los participantes reinterpreten su entorno, identifican conflictos, reconocen su historia y proyectan alternativas, la pedagogía opera como un dispositivo en la medida en que configura marcos de interpretación y orienta prácticas concretas sobre el territorio. No se trata únicamente de aprender sobre él, sino de transformar la manera en que se habita y se disputa. Esta dimensión se hace visible en la forma en que los participantes fortalecen su identidad campesina, consolidan su vínculo con la organización y desarrollan capacidades para incidir en las dinámicas territoriales.

La articulación entre formación y organización refuerza este planteamiento. La Escuela no forma sujetos aislados, sino actores que participan en procesos colectivos y que inciden en la

toma de decisiones. En este punto, lo pedagógico y lo político se entrelazan, dando lugar a una práctica formativa que trasciende el aula y se proyecta en la acción, los aportes de Orlando Fals Borda permiten comprender esta relación al plantear que el conocimiento producido en contextos comunitarios debe estar orientado a la transformación social y construido desde la participación activa de los sujetos (Fals Borda, 1986). La co-creación metodológica desarrollada en el proceso refuerza esta perspectiva, evidenciando que la metodología no se impone, sino que se construye colectivamente.

El análisis de las nubes de palabras, por su parte, permitió dar un soporte técnico a los elementos que emergieron en el taller. La recurrencia de categorías como territorio, organización, participación e identidad no solo confirma su centralidad, sino que evidencia la coherencia entre la experiencia de los participantes y la estructura metodológica propuesta. Este cruce entre lectura cualitativa y análisis sistemático fortalece la validez de la propuesta y su anclaje en el proceso vivido.

Otro aspecto relevante es la resignificación de la evaluación, que se aleja de modelos centrados en la medición individual y se configura como un proceso colectivo de reflexión y producción de conocimiento, la construcción de productos finales como memoria del proceso permite articular aprendizaje, evaluación y circulación del saber, reforzando el carácter colectivo de la formación (Torres Carrillo, 2011). En conjunto, lo desarrollado en este capítulo permite afirmar que la propuesta metodológica no solo organiza un proceso formativo, sino que configura una forma particular de relación entre los sujetos y el territorio. Es en esta relación donde la categoría central encuentra su expresión más concreta, evidenciando que la pedagogía no es un elemento accesorio, sino una dimensión constitutiva de los procesos territoriales.

No obstante, es necesario reconocer que esta relación no es lineal ni exenta de tensiones. Las diferencias en las formas de entender el territorio, las condiciones materiales y las dinámicas organizativas generan escenarios complejos que inciden en el desarrollo del proceso formativo. Estas tensiones no deben ser eliminadas, sino comprendidas como parte del campo pedagógico en el que se inscribe la Escuela.

En este sentido, la propuesta metodológica se plantea como una construcción abierta, susceptible de ser transformada en la medida en que los sujetos continúan habitando, cuestionando y recreando la Escuela. Su valor no radica en su carácter definitivo, sino en su capacidad de sostener procesos colectivos de reflexión y acción en el territorio.

De esta manera, el capítulo no se cierra con una formulación acabada, sino con la afirmación de una apuesta pedagógica que se construye en la práctica y que encuentra en el territorio su punto de partida, su horizonte y su campo de acción.

CAPÍTULO VI. LO QUE COSECHAMOS: REFLEXIONES Y APORTES FINALES

6.1. Contribuciones a la configuración del sujeto político campesino

Llegar a este punto del proceso no es simplemente cerrar un documento. Es, más bien, reconocer que algo se transformó, en la organización, en la escuela, en el territorio y también en mí. Pues posterior a este proceso se reflexiona sobre el papel del sujeto político campesino que no nace en la escuela, no se decreta desde un currículo, ni aparece porque una ley lo nombre. Ya está ahí. Vive en las prácticas cotidianas, en las juntanzas, en las discusiones, en la defensa del territorio que ocurre incluso cuando no se nombra como “política”. Entonces, ¿qué hace la escuela campesina? No crea ese sujeto. Lo incomoda, lo nombra, lo fortalece, le da herramientas para leerse a sí mismo y al mundo que lo rodea.

En la experiencia de la ACIT, la pedagogía aparece como algo mucho más profundo que un conjunto de metodologías se convierte en una forma de habitar el territorio. En otras palabras, la pedagogía no ocurre solo en el aula o en el taller; se logra inmiscuir en las decisiones colectivas, en la manera en que se interpreta la historia, en cómo se proyecta el futuro. Y ahí es donde empieza a configurar territorio, categoría que se amplió y propuso dentro del presente trabajo, porque el territorio no es solo tierra. Es sentido, es memoria, es disputa. Y cuando una comunidad se forma políticamente, cuando empieza a comprender por qué le han quitado la tierra, por qué ha sido invisibilizada, por qué tiene que organizarse, algo cambia. Cambia la forma de caminar el territorio. Cambia la forma de defenderlo.

En ese proceso, la Escuela Campesina de la ACIT ha permitido que jóvenes y liderazgos se reconozcan como parte de una historia más amplia, no como individuos aislados, sino como parte de un proceso colectivo que tiene raíces profundas; y eso no es menor, porque en contextos donde todo empuja al desarraigo, la violencia, la falta de oportunidades, el modelo económico, sostener la identidad campesina ya es, en sí mismo, un acto político. Ahora bien, este proceso no está libre de tensiones. No todos los participantes llegan con el mismo nivel de apropiación, ni

con las mismas expectativas pues hay momentos de duda, de desconexión, incluso de resistencia frente a ciertos contenidos, de falta de financiación e intereses y eso también hace parte del proceso pensar lo político desde el territorio no es lineal ni cómodo; a veces incomoda, A veces confronta.

Y ahí es donde la pedagogía cobra sentido no como una guía rígida, sino como una apuesta que permite sostener esas tensiones sin anularlas, una pedagogía que no busca respuestas cerradas, sino preguntas que movilicen. Si algo deja este trabajo es una certeza: el sujeto político campesino no se “forma” en el sentido tradicional. Se fortalece en el encuentro, en la palabra compartida, en la posibilidad de entender que lo que se vive no es individual, sino estructural. Y en ese reconocimiento, la escuela se convierte en un espacio clave para que ese sujeto se nombre, se piense y actúe. Y sobre todo SE NOMBRE.

6.2. Aportes al debate académico sobre pedagogías emancipadoras y epistemologías subalternas

Este trabajo también dialoga, y en algunos momentos confronta, con la manera en que la academia ha pensado la educación, el conocimiento y al campesinado mismo. Durante mucho tiempo, el saber campesino ha sido leído desde afuera, clasificado, interpretado, traducido como si necesitara validación externa para existir y ahí es donde surgen preguntas incómodas ¿quién decide qué conocimiento vale? ¿desde dónde se produce teoría? ¿por qué lo campesino sigue apareciendo tantas veces como objeto de estudio y no como sujeto que piensa y construye? La experiencia con la ACIT pone eso en tensión y nos invita a reflexionar y a seguir trabajando pues como se nombraba anteriormente la academia se ha negado a hablar sobre educación campesina. Aquí no estamos frente a una comunidad que “recibe” conocimiento, estamos frente a una organización que lo produce, lo discute, lo transforma. La escuela campesina no replica contenidos; los reconfigura desde el territorio. Y en ese ejercicio, se rompe, aunque no completamente, esa jerarquía entre quien “sabe” y quien “aprende” y esto no significa romantizar el proceso, tampoco implica negar el valor de los aportes académicos, más bien invita a reubicar el lugar desde donde se enuncia el conocimiento y reconocer que la teoría también se construye desde la práctica organizativa, desde la experiencia y desde la memoria.

En ese sentido, las pedagogías emancipadoras dejan de ser solo un marco teórico para convertirse en algo que se vive, se encarnan en metodologías que parten de la realidad, en

espacios donde la palabra circula, en momentos donde lo vivido se vuelve contenido. Lo mismo ocurre con las epistemologías subalternas pues no aparecen aquí como una categoría abstracta, sino como una práctica concreta, cada vez que un campesino explica su relación con la tierra, cada vez que una lideresa conecta su historia con procesos más amplios, cada vez que se cuestiona una política pública desde la experiencia territorial; ahí hay producción de conocimiento.

Este trabajo, entonces, no busca incluir el saber campesino dentro de la academia como un complemento. Más bien pone sobre la mesa la necesidad de cuestionar las bases mismas desde las cuales se ha construido el conocimiento.

6.3. Proyecciones para el fortalecimiento del movimiento campesino desde los territorios

Pensar en lo que viene después de este proceso genera una mezcla de expectativa y responsabilidad porque la propuesta metodológica no es un punto de llegada; es apenas un punto de partida. La Escuela Campesina de la ACIT tiene un potencial enorme, pero también desafíos claros y uno de los más evidentes es la necesidad de sostener el proceso en el tiempo. No como una serie de talleres aislados, sino como una apuesta continua que logre articular generaciones, experiencias y apuestas política; esto incluye financiaciones, intenciones y diálogos intergeneracionales a quienes posteriormente más jóvenes empiezan a llevar la guía de la asociación.

Otra proyección importante tiene que ver con la articulación territorial pues la experiencia de la ACIT no es única en Colombia, existen múltiples procesos de educación campesina, muchos de ellos invisibilizados o desconectados entre sí. Pensar en redes, en encuentros, en intercambios de experiencias puede fortalecer no solo a la organización, sino al movimiento campesino en su conjunto. También está el reto de dialogar con el contexto actual. El reconocimiento constitucional del campesinado abre posibilidades, sí pero no garantiza transformaciones reales en el territorio y es ahí es donde la formación política sigue siendo clave porque entender la ley no es suficiente; hay que saber cómo disputarla, cómo apropiarla, cómo traducirla en acciones concretas y en medio de todo esto, hay algo que no se puede perder: el sentido del proceso; la escuela no puede convertirse en una réplica de la educación tradicional, no puede caer en la lógica de contenidos descontextualizados o en dinámicas que desconozcan la realidad del territorio.

Mantener la coherencia entre lo que se dice y lo que se hace será, seguramente, uno de los mayores retos.

6.4. Recomendaciones para futuras investigaciones y prácticas pedagógicas campesinas

Este proceso deja varias pistas, no guías rígidas, para quienes quieran trabajar en educación campesina o desde el territorio.

Primero, partir siempre de la realidad concreta. Aunque pueda sonar obvio, pero no lo es. Muchas propuestas pedagógicas fallan precisamente porque llegan con estructuras definidas que no dialogan con el contexto. Escuchar, observar, tomarse el tiempo de entender el territorio, no es un paso previo, es parte central del proceso.

Segundo, reconocer las tensiones sin intentar eliminarlas. La educación popular no ocurre en escenarios ideales. Hay diferencias, hay conflictos, hay ritmos distintos. Pretender que todo sea armónico termina invisibilizando esas dinámicas. Trabajar con ellas, en cambio, puede fortalecer el proceso, saber que sucede dentro y hablar sobre estas tensiones construye un sujeto político campesino.

Tercero, cuidar la relación entre pedagogía y política. No toda formación es emancipadora, incluso si se nombra como tal. La clave está en si realmente permite cuestionar, organizar, actuar. Si se queda solo en el discurso, pierde sentido, si no se trabaja de la mano de la organización también instrumentaliza y no libera.

Cuarto, evitar la instrumentalización del conocimiento campesino. No se trata de recoger saberes para luego sistematizarlos desde afuera. Se trata de construir con las comunidades, reconociendo su capacidad de crear teoría, pues se reconoce a la campesinada como creadores de conocimiento y se debe basar justamente del dialogo de saberes, esto aporta y contribuye al mismo reconocimiento del cual se habla y se trabaja.

Y finalmente, algo que atraviesa todo este trabajo, entender que la pedagogía no es neutral pues siempre está configurando. Puede reproducir relaciones de poder o puede tensionarlas, puede desarraigar o puede fortalecer la relación con el territorio y en el caso de la ACIT la pedagogía se ha convertido en una herramienta para defender el territorio, para nombrarlo y para habitarlo. Y ahí, tal vez, está uno de los aportes más fuertes de este trabajo:

reconocer que educar, en contextos campesinos organizados, es también una forma de luchar y defender el territorio.

La campesinada no es una sombra del pasado ni una categoría que se desvanece con el tiempo pues está aquí, existe, insiste y resiste. En cada siembra, en cada proceso organizativo, en cada palabra que se niega a ser borrada, hay una afirmación profunda de vida frente a todo aquello que ha intentado negarla aunque han querido borrar su nombre, desplazar sus cuerpos, deslegitimar sus saberes, convertir la tierra en mercancía y la vida en cifra, la campesinada sigue de pie, sigue haciendo frente todos los días, a esas múltiples formas de despojo que no siempre se ven, pero se sienten; sigue defendiendo el territorio no solo como espacio físico, sino como memoria, como identidad, como posibilidad de futuro; sigue enseñando que hay otras formas de habitar el mundo, otras formas de relacionarse con la tierra, con el alimento, con la comunidad.

Aquí está, no como víctimas, sino como sujetos que luchan, que se organizan, que piensan, que proponen, como sujetos que no solo resisten, sino que también crean. Y mientras exista esas ganas y lucha de seguir sembrando, de seguir nombrándose y haciendo que los nombren, de seguir construyendo en colectivo, el intento de borrarlos nunca será suficiente.

PORQUE LA CAMPESINADA NO SOLO EXISTE, SOSTIENE LA VIDA Y LA DEFIENDE.

ANEXOS

Anexo 1. Encuentro de diálogo para la sistematización

Encuentro de diálogo para la sistematización

“Lo que dejamos sembrado: conversación sobre la Escuela Campesina”

Duración: 1 hora y 30 minutos

Participantes: Adultos/as y jóvenes que asistieron a la primera Escuela de Pensamiento Campesino (Por sectores).

Facilitadora: Luisa Sánchez

Propósito: Recuperar de forma crítica y reflexiva la experiencia de la Escuela, mediante una conversación colectiva que permita identificar los sentidos, aprendizajes, tensiones y apuestas a futuro del proceso.

Metodología:

Basada en los principios de la **investigación cualitativa participativa**, usando un formato de **grupo focal dialogado**, estructurado en torno a preguntas guía, sin dinámicas simbólicas ni actividades manuales.

Objetivos:

1. Generar una conversación profunda sobre lo vivido durante la Escuela.
2. Recuperar narrativas personales y colectivas desde la voz de sus protagonistas.
3. Identificar las metodologías que marcaron la experiencia, así como sus alcances y limitaciones.
4. Recoger sugerencias y orientaciones para futuras versiones de la Escuela.

Estructura del encuentro

Tiempo	Fase	Contenido	Recursos
0:00 – 0:10	Apertura y encuadre	- Bienvenida formal. - Presentación del objetivo del encuentro. - Explicación del uso de los aportes en tu	Documento de consentimiento verbal o escrito, libreta o

Tiempo	Fase	Contenido	Recursos									
		trabajo de grado. - Solicitud de consentimiento para registrar.	grabadora.									
0:10 – 0:25	Memoria del proceso	Preguntas guía: - ¿Qué recuerdan como lo más significativo de la Escuela? - ¿Qué momento consideran que marcó un antes y un después? - ¿Qué se quedó con ustedes desde entonces?	Tablero o papel craft donde se vayas anotando palabras o frases clave.									
0:25 – 0:50	Profundización temática	Preguntas específicas sobre las metodologías: - ¿Qué formas de trabajo o enseñanza se usaron durante la Escuela? - ¿Cómo funcionaron esas metodologías? - ¿Qué les permitió cada una? ¿Qué límites tuvo? - ¿Cuál fue el rol de ustedes como participantes?	Matriz dibujada en craft: “Metodología – Lo que permitió – Lo que faltó – Lo que cambiaríamos”. Completarla mientras hablan.									
0:50 – 1:20	Perspectivas y proyecciones Actividad “La escuela que soñamos”	Durante la conversación sobre proyecciones, se pega un craft grande en la pared con el título: “La Escuela que soñamos” - Se escribe en letra clara las ideas que van saliendo: frases, propuestas, críticas, deseos. - Organizarlo en bloques o columnas: <table> <tr> <th>¿Qué mantener?</th> <th>¿Qué transformar?</th> <th>¿Qué agregar o fortalecer?</th> </tr> <tr> <td>El trabajo con territorio</td> <td>Mayor participación de mujeres</td> <td>Incorporar más recorridos</td> </tr> <tr> <td>La presencia de sabedorxs en aula cerrada</td> <td>Menos tiempos</td> <td>Más metodologías visuales</td> </tr> </table>	¿Qué mantener?	¿Qué transformar?	¿Qué agregar o fortalecer?	El trabajo con territorio	Mayor participación de mujeres	Incorporar más recorridos	La presencia de sabedorxs en aula cerrada	Menos tiempos	Más metodologías visuales	Hacer una ronda para escuchar a cada persona o dejar que fluya la conversación con cuidado de tiempos.
¿Qué mantener?	¿Qué transformar?	¿Qué agregar o fortalecer?										
El trabajo con territorio	Mayor participación de mujeres	Incorporar más recorridos										
La presencia de sabedorxs en aula cerrada	Menos tiempos	Más metodologías visuales										
1:20 – 1:30	Cierre	- Agradecimiento por el tiempo, los aportes y la confianza. - Pregunta de cierre: “¿Con qué idea o	Papel/Pc para anotar datos ideas.									

Tiempo	Fase	Contenido	Recursos
		sensación se quedan hoy?” - ¿De que manera podemos sistematizar todo lo que se encontró en el espacio?	

Anexo 2. Taller de sistematización

Taller de Sistematización:

“Volver a la semilla: reflexiones sobre la primera Escuela de Pensamiento Campesino”

Duración: 1 hora y 30 minutos

Facilitadora: Luisa Sánchez

Participantes: Personas que asistieron a la primera Escuela de Pensamiento Campesino (líderes, jóvenes, sabedorxs, facilitadores/as)

Propósito: Aportar a la sistematización de la experiencia de la Escuela desde la voz y la memoria colectiva de sus participantes.

Objetivos específicos:

1. Reconstruir colectivamente los momentos, sentires y aprendizajes vividos durante la primera Escuela.
2. Identificar aspectos transformadores, tensiones y proyecciones desde la mirada de quienes participaron.
3. Generar insumos cualitativos y narrativos para alimentar el análisis y la sistematización del proceso vivido.

Agenda detallada del taller

Tiempo	Actividad	Descripción	Objetivo	Recursos
0:00 – 0:10	Círculo de bienvenida	Presentación del espacio. Dinámica rápida: “¿Con qué palabra llegas hoy?” usando tarjetas o elementos naturales.	Romper el hielo y activar el vínculo. Explicar el propósito del taller y su relación con el proceso de sistematización.	Tarjetas con palabras/imágenes, objetos naturales, cartel con nombre del taller.
0:10 – 0:35	Línea del tiempo vivencial	Papel kraft en el suelo o en una pared horizontal. Marcar fechas clave o	Recuperar la memoria colectiva y organizarla cronológicamente.	Papel kraft, post-its de colores, marcadores, masking tape.

Tiempo	Actividad	Descripción	Objetivo	Recursos
		momentos guía. Ellas/ellos completan con post-its, dibujos o frases momentos importantes que recuerdan. Pueden usar distintos colores para: logros, dificultades, emociones.	Identificar hitos y sensaciones asociadas.	
0:35 – 0:55	Lectura y conversación sobre la línea del tiempo	Se hace una lectura en voz alta y se pregunta: ¿Qué momentos nos marcaron más? ¿Qué sentimos al recordar? ¿Qué nos dolió y qué nos fortaleció?	Profundizar en la reflexión sobre lo vivido. Hacer visible lo emocional y lo político de la experiencia.	Sillas en círculo, espacio para tomar nota o grabar con consentimiento.
0:55 – 1:15	Dinámica simbólica: “Las semillas que sembramos”	Se entrega una semilla de papel a cada participante. Escriben o dibujan en ella algo que les dejó la Escuela y algo que les gustaría que florezca en una próxima escuela. Luego se pegan en una “tierra simbólica” (una cartulina marrón en el suelo o mural).	Identificar aprendizajes, deseos y proyecciones de forma simbólica y afectiva.	Semillas de papel, cartulina marrón, pegante o cinta, marcadores.
1:15 – 1:30	Cierre sentipensante	Pregunta final: “¿Con qué palabra, imagen o sensación se van?” Pueden compartir en voz alta o dejar escrita en un papel. Agradecimiento y despedida.	Cerrar el espacio con cuidado emocional, generando una sensación de circularidad y valoración.	Hojas, frases preescritas, canasto o mural para depositarlas.

Anexo 3. Contenido a registrar

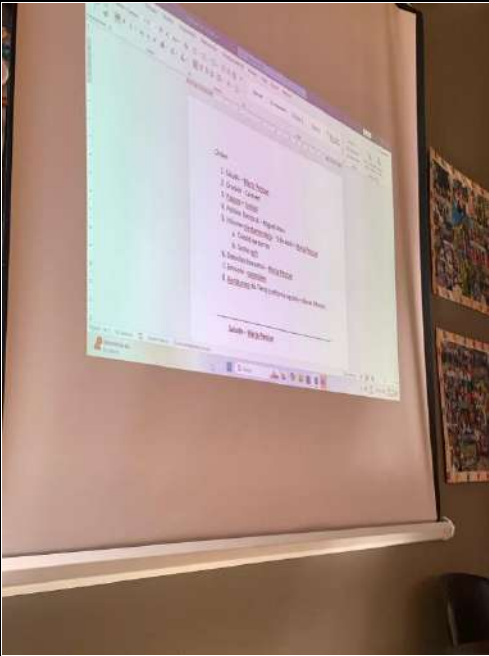
CATEGORÍA	CONTENIDO A REGISTRAR
1. Fecha y lugar	- 08 de abril de 2025 - Hora de inicio: 9:30AM -Cierre: 7:00PM - Casa de la juntanza violetas de paz- Comité mujeres Inzá- Cauca
2. Descripción del contexto	- ¿Qué estaba ocurriendo al llegar? Llegué a la casa de la juntanza en compañía de Andrea, quien es la secretaria de la ACIT, mientras íbamos caminando le expresaba que la gente me había acogido con mucha amabilidad; ella me comentaba que en el territorio siempre están muy prestos a acoger a las personas que vienen a hacer sus pasantías. - Estado del clima: El clima era bastante cálido para ser las 8:00am, se podía ver la cordillera con claridad pues estaba muy despejado. - Presencia de actores (personas, grupos, instituciones): Al llegar ya habían aprox unas 10 personas esperando a que iniciara la reunión. Andrea me dirige hasta la cocina y encuentro a 5 mujeres cocinando mientras reían y hablaban; me saludaron de forma muy cálida sin dejar de hacer lo que cada una hacía en la cocina. En medio del calor por el clima, se mezclaba el olor a chocolate y frito y se escuchaba la voz de cada persona en el espacio pues había varias conversaciones al tiempo.
3. Actividad desarrollada	- La actividad del día consistía en una reunión con la directiva y las subdirectivas de la ACIT (Regionales) con el fin de abordar estos temas: 1. Pupsoc y su participación en el espacio como organización. Este punto estuvo a cargo de Andrei. 2. Politico Electoral a cargo de Miguel Arias. 3. Informe testamentaria realizada el 3 de abril a cargo de la presidenta María Pencue. Aquí se querían tocar dos temas

CATEGORÍA	CONTENIDO A REGISTRAR
	a. Comité de tierras. b. Socios Acit 4. Comité de derechos humanos a cargo de la presidenta. 5. Emisora- Concejales 6. Restitución de tierras y reforma agraria a cargo de Eliecer.
4. Participantes e interacciones	- ¿Quiénes participaron? Entre los participantes estaban las personas que hacen parte de la directiva y además las personas de las subdirectivas que se dividen por regiones dentro de Inzá, también pude notar que habian personas de las JAC y algunos jovenes de veredas. Mi rol dentro de la jornada fue más que todo de observación, de empezar a conocer la organización y las personas que hacen parte de esta. Podía comentar una que otra vez, pero prefería mantener silencio entendiendo que soy una persona externa y que no hago parte de. - Roles visible: Se podía evidenciar que Andrei es una de las personas que logra captar la atención de los demás, además de su fuerte vinculación con el proceso. Dolly, quien hace parte de la comisión de DDHH y de comunicaciones es una mujer que tiene una formación política importante dentro y también fuera de la organización pues pudo ir a formarse en Argentina a inicios de año. Andrea, lideresa de la casa de la juntanza es una ficha clave dentro de cualquier conversación que se tuvo pues conoce de cerca los procesos del territorio y también a la comunidad. Samará, también es una persona clave dentro del proceso pues tiene experiencia en porque ha logrado trabajar dentro de la alcaldía local, esto hace que oriente algunas dudas que se tienen frente a procesos administrativos. Marles, conoce muy bien el proceso y fue el encargado de dejar las actas que iban saliendo de la reunión con los

CATEGORÍA	CONTENIDO A REGISTRAR
	compromisos. Rodolfo: Es el encargado de la emisora, aunque es un poco callado cuando tuvo que hablar sobre el proceso lo conocía más que nadie y por su manera de hablar sobre este se nota que lo hace con mucho amor y entrega. Avelino: Hace parte de la directiva pues ya había tenido oportunidad de hablar con él, sin embargo, dentro de la reunión fue una de las personas que más habló. Tito: Líder de la zona de San Miguel-San José. Almilcar Arias: Fue presidente en algún tiempo de la ACIT, de acuerdo con esto su participación era bastante pronunciada pues conoce a fondo los procesos y también guiaba frente a las preguntas que podían surgir. (Fiel admirador de Petro) Hilda Liquitan: Fue la mujer encargada de alimentarnos durante toda la jornada (con ayuda de otras dos mujeres que no pude identificar), empezando por el chocolate que era local, el almuerzo y tinto en la tarde. Además de dejar organizada y limpia la casa de la juntanza. Paula Liquitán: Pasante de geografía de la universidad del Cauca y miembro activa de la ACIT desde hace mas de 10 años. Ayuda a la sistematización de procesos como la clarificación de tierras y la actualización de los socios.
5. Sentipensares personales	Existe una tensión muy marcada entre el CRIC y la ACIT parece que desde hace varios años pero que empieza a crecer por la jurisdicción de la guardia indígena y la clarificación de resguardos. Aunque la ACIT no está reconocida con ningún partido o corriente política se habla de esta “huerfandad” (palabra utilizada por Andrei) frente a como los perciben los otros procesos del Cauca y posiblemente Nacionales. También se tiene una sensación de desilusión frente al gobierno nacional pues es evidente el abandono hacia el campesinado y se compara con la compañía continua que, si han tenido con los indígenas, Se menciona que Petro alguna vez dijo

CATEGORÍA	CONTENIDO A REGISTRAR
	que su lealtad estaba con el CRIC. A pesar de ser una organización con recursos bastantes limitados, están muy organizados y con miras a posibilidades más amplias.
6. Saberes, memorias y narrativas compartidas	Tuve la bonita coincidencia de conectar muy bien con Dolly, lo cual hizo que luego de la jornada fuéramos a comer juntas. En medio de la comida, ella comentaba el gran problema que ha venido creciendo frente a los reclutamientos forzados, tanto de niños indígenas como campesinos, pues ella no diferencia grupos focales cuando se trata de un reclutamiento. Identifica que el problema se gesta desde la casa pues hay mucha violencia intrafamiliar, cosa que conlleva a que los niños y niñas piense los grupos armados como una solución a vivir fuera de esta violencia. Mientras conversábamos, me contó que la señora Maria Pencue (Presidenta) es indígena y hacia parte de un resguardo en su historia de vida le arrebataron a su hija a causa del conflicto armado y posteriormente luego de no encontrarse cómoda con el resguardo llegó a la ACIT y desde entonces se enuncia como campesina. La historia de vida de Dolly es preciosa pues, aunque no pudo terminar la universidad, ha viajado y experimentado situaciones que la han traído hasta la ACIT, pues a pesar de que su familia hace parte desde siempre ella no estuvo tan involucrada hasta que llegó la pandemia. Dentro de la organización le guarda mucho cariño a “Mateo” un suizo que llegó a Inzá y se enamoró de la ACIT, razón por la cual se quedó a vivir dentro del territorio y les abrió posibilidades y espacios.
7. Tensiones o contradicciones identificadas	En el espacio no identifiqué tensiones entre los participantes, pero si una desconexión de los habitantes que se enuncian campesinos de la ACIT con los procesos organizativos. Pues pese a que en el senso del DANE hay 14.000 aprox campesinos de la ACIT, en este momento que están actualizando los socios para la camara de

CATEGORÍA	CONTENIDO A REGISTRAR
	comercio solo llevan 900 pues la gente no está tan presta a llevar los papeles requeridos que son solo la firma y la cedula. De igual forma, se puede indetificar las tensiones territoriales entre indigenas y campesinos. En donde los resguardos muchas veces dilantas procesos con los mismos indigenas para poder ampliar los resguardos y negarles las posibilidades de salir del cabildo para hacer parte de la ACIT. (Esto frente a lo enunciado por las personas que estuvieron dentro del espacio y en la conversa con Dolly)
8. Conexiones con la investigación	Si bien no se toca puntualmente el tema de la Escuela Campesina, si se abordan necesidades de formación en derechos humanos para los lideres y lideresas pues consideran que es necesario y les hace falta para poder tener una referencia frente a casos como retenciones, amenazas, etc. Incluso se menciona la posibilidad de hacer una cartilla para que la gente sepa que hacer en estos casos. - Relación con problema de investigación - Aportes al marco teórico o conceptual - Conceptos que se resignifican desde lo vivido
9. Herramientas y metodologías utilizadas	El encuentro de manejo como una asamblea, con moderadores y puntos a tratar desde una agenda. Se realizó almuerzo comunitario y la gente se quedó hasta las 5pm, de ahí en adelante se fueron yendo, entendiendo que estábamos desde las 9am. Frente a las dificultades, considero que la reunión se extendió mucho pues como no había espacios de receso, la gente se empezaba a desconectar o hablar de temas que guiaban a las personas a otras conversaciones.

CATEGORÍA	CONTENIDO A REGISTRAR
10. Registro gráfico y complementario	 

Anexo 4. Propuesta de módulos

C	Día	Módulo / Eje Temático	Franja Horaria	Actividad / Contenido	Logro / Competencia	Bibliografía y Audiovisuales	Profesor a cargo
				Escuela Campesina, y Popular. Totoró, Cauca; 19 al 26 de abril de 2026			
	domingo 19 abril	Llegada a la cabecera de Totoró	16:00 - 17:30	Ubicación hospedaje (clima frío). Traer sabana y cobija y ropa para 5 días	N/A	N/A	Organización campesina anfitriona (ASOCAT)
	Lunes	Módulo 1: Tema 1: El poder , El Estado y el campesinado	07:00 - 07:45	Desayuno	N/A	N/A	
	Lunes	Módulo 1	07:45 - 8:00	Instalación en salón de clases	Inicio de jornada de la mañana	N/A	
	Lunes	Módulo 1	08:00 - 08:30	Presentación estudiantes, docentes, contenidos, horarios reglas de la escuela "EsCampo".	Explicar el objetivo de la Escuela Mística campesina.	Carpeta contenidos Escuela campesina y popular "EsCampo"	Organización campesina anfitriona (ASOCAT)
	Lunes	Espacio co-creación metodología EsCampo	08:30 - 09:00	Aportes a la metodología de la escuela campesina	Ajustar propuesta metodológica para la EsCampo	N/A	Luisa Ibañez- Pasante pedagoga comunitaria
	Lunes	Módulo 1	09:00 - 10:00	Poder y Estado.Ideologías políticas: La Derecha y la izquierda hoy	Definición, Fuentes, Formas, elementos del poder; Definición de ideología, partido, movimiento organización, resistencias, Estado, Régimen, Relación y diferencias entre estos conceptos	Gramsci: Cuadernos de la cárcel	Gerardo Peña Echavarría, Politólogo
	Lunes	Módulo 1	10:00 - 10:30	Receso y Refrigerio	Descanso pedagógico	N/A	
	Lunes	Módulo 1	10:30 - 12:30	Poder y Estado.Ideologías políticas: La Derecha y la izquierda hoy	Definición, Fuentes, Formas, elementos del poder; Definición de ideología, partido, movimiento organización, resistencias, Estado, Régimen, Relación y diferencias entre estos conceptos	Poulantzas: El Estado, el poder y el socialismo	Gerardo Peña Echavarría, Politólogo
	Lunes	Módulo 1	12:30 - 13:30	Amuerzo Comunitario	Espacio de integración	N/A	
	Lunes	Módulo 1	13:30 - 13:45	Instalacion en salon de clases	Inicio de jornada de la tarde	N/A	
	Lunes	Módulo 1	13:45 - 16:00	Elementos y poder Estatal. características del Estado Colombiano. Modelo de desarrollo Colombiano	Conocer el poder estatal. Analizar críticamente las políticas agrarias	Karlmanevitz: Economía y Nación	Gerardo Peña Echavarría, Politólogo
	Lunes	Módulo 1	16:00 - 16:15	Receso y Refrigerio	Descanso pedagógico	N/A	
	Lunes	Módulo 1	16:15 - 17:30	Elementos y poder Estatal. características del Estado Colombiano. Modelo de desarrollo Colombiano	Conocer el poder estatal. Analizar críticamente las políticas agrarias	Libro: El campesino Colombiano, Jaime Forero Alvarez (Editor)	Gerardo Peña Echavarría, Politólogo
	Lunes	Módulo 1	17:30 - 19:00	Descanso y Comida	Espacio de descanso e integración		
	Lunes	Módulo 1	19:00 - 21:00	Tertulia libre y actividades de audiovisuales y artísticas	Espacio de integración y generación de conciencia crítica	¿Ser Progresista es ser de Izquierda? https://www.youtube.com/watch?v=DtscRLMaQMw "Capitalismo: una historia de amor" Michel Moore https://www.youtube.com/watch?v=KZceGJpPhakoo=yUdAYZF-wXRnQcizW8vHvYVSBxaXNOb3JpZS8xZSBxZW9y	
	Martes	Módulo 1, Tema 2: La campesinada en la sociedad y en el Estado Nación Colombiana.	07:00 - 07:45	Desayuno Comunitario	Inicio de jornada	N/A	
	Martes	Módulo 1	07:45 - 8:00	Instalacion en salon de clases	Inicio de jornada de la mañana	N/A	

	Día	Módulo / Eje Temático	Franja Horaria	Actividad / Contenido	Logro / Competencia	Bibliografía y Audiovisuales	Profesor a cargo
	Martes	Módulo 1	08:00 - 10:00	El origen y estado actual del campesinado: Sujeto político, política de reconocimiento y representación, geopolítica, geoeconomía, modelo de desarrollo rural colombiano	Entender la Definición, características del campesinado mundial y colombiano; conocer el marco constitucional de derechos del campesinado. Identificar retos	Campesinos Rebeldes. Oscar Bascañan	Jhon Nariega (Abogado)
	Martes	Módulo 1	10:00 - 10:30	Receso y Refrigerio	Descanso pedagógico	N/A	
	Martes	Módulo 1	10:30 - 12:30	El origen y estado actual del campesinado: Sujeto político, política de reconocimiento y representación ; Geopolítica, geoeconomía modelo de desarrollo rural colombiano	Entender la Definición, características del campesinado mundial y colombiano; conocer el marco constitucional de derechos del campesinado.	La constitucion del campesinado, Diana Isabel Guiza, Ana Jimena Bautista Ana Maria Malagon, Rodrigo Uprimny	Jhon Nariega (Abogado)
	Martes	Módulo 1	12:30 - 13:30	Almuerzo Comunitario	Espacio de integración	N/A	
	Martes	Módulo 1	13:30 - 13:45	Instalación en salón de clases	Inicio de jornada de la tarde	N/A	
	Martes	Módulo 1	13:45 - 16:00	El porvenir del campesinado: Retos a corto , mediano y largo plazo	Identificar los retos economicos, ambientales, politicos, organizativos, culturales. territoriales de la campesinada. El rol en la revolucion politica actual	Reconocimiento del campesinado en America Latina ante el espejo de la UNDROP https://co/ksuwm059?https://soundcloud.com/carlos-duarte-44/ciento_treinta_nombres_par_a_utm_source&utm_campaign=wishare&utm_medium=widget&utm_content=https%253A%252F%252Fsoundcloud.com%252Fcarlos-duarte-44%252Fciento_treinta_nombres_p ara_el	Jhon Nariega (Abogado)
	Martes	Módulo 1	16:00 - 16:15	Receso y Refrigerio	Descanso pedagógico	N/A	
	Martes	Módulo 1	16:15 - 17:30	Plenaria: conclusiones	Identificar los retos economicos, ambientales, politicos, organizativos, culturales. territoriales de la campesinada. El rol en la revolucion politica actual	UNDROP Acto legislativo 01, 03 de 2023, acto legislativo 01 de 2025	Jhon Nariega (Abogado)
	Martes	Módulo 1	17:30 - 19:00	Descanso y Comida	Espacio de descanso e integración	N/A	
	Martes	Módulo 1	19:00 - 21:00	Tertulia libre y actividades de audiovisuales y artísticas	Espacio de integración y generacion de conciencia critica	Las luchas por la identidad campesina https://www.youtube.com/watch?v=ByPPwWkoDo	
	Miércoles	Módulo 2: Ordenamiento territorial (OT) Colombiano. OT Campesino y étnico	07:00 - 07:45	Desayuno Comunitario	Inicio de jornada	N/A	
	Miércoles	Módulo 2	07:45 - 8:00	Instalación en salón de clases	Inicio de jornada de la mañana	N/A	
	Miércoles	Módulo 2	08:00 - 10:00	Que es y para qué el OT. Tipos de OT Marco normativo de OT Ley 1454 de 2011, ley 99 de 2011, ley 2 de 1959 y OT Rural, Ley 160 de 1994	Comprender la importancia del OT en la lucha campesina	Fajardo: El campesinado y la tierra	Juan Carlos Salazar (Geógrafo)
	Miércoles	Módulo 2	10:00 - 10:30	Receso y Refrigerio	Descanso pedagógico	N/A	
	Miércoles	Módulo 2	10:30 - 12:30	Información geográfica del OT catastral, ambiental, forestal, minero, productivo, político administrativo (veredas), étnico, campesino del oriente Caucaño (Tolová, Inza, Páez) y occidente del Huila (La Plata, Hoba, La Argentina)	Conocer geográficamente el OT existente en cauca y el occidente del Huila	A convenir https://www.youtube.com/watch?v=8Jf3V2vRvkg	Juan Carlos Salazar (Geógrafo)

🕒	Día	Módulo / Eje Temático	🕒	Franja Horaria	Actividad / Contenido	Logro / Competencia	Bibliografía y Audiovisuales	Profesor a cargo
	Miércoles	Módulo 2		12:30 - 13:30	Almuerzo Comunitario	Espacio de Integración	N/A	
	Miércoles	Módulo 2		13:30 - 13:45	Instalacion en salon de clases	Inicio de jornada de la tarde	N/A	
	Miércoles	Módulo 2		13:45 - 16:00	OT campesino: Las ZRC procedimiento y estados de las ZRC en el Cauca y occidente del Huila. TECAM, APPA, Reservas naturales de la sociedad civil (RNSC)	Conocer la Figura de OT campesina y su procedimiento: ZRC y en menor medida los TECAM y APPA. El estado actual de los procesos de constitución de las ZRC	Documento: https://www.observatoriodeterras.org/wp-content/uploads/2023/08/ZRC-RETOS-PARA-SU-CONSOLIDACION_modificado.pdf Cartilla: Hacia la construcción de una ZRC en la región del río Umita e Itilla en Calamar Guaviare	Por confirmar
	Miércoles	Módulo 2		16:00 - 16:15	Receso y Refrigerio	Descanso pedagógico	N/A	
	Miércoles	Espacio co-creacion metodología		16:15 - 17:30	Aportes a la escuela campesina	Ajustar propuesta metodologica para EsCampo	N/A	Luisa Sánchez - Pasante pedagogia comunitaria
	Miércoles	Módulo 2		17:30 - 19:00	Descanso y Comida	Espacio de descanso e integración	N/A	
	Miércoles	Módulo 2		19:00 - 21:00	Tertulia libre y actividades de audiovisuales y artisticas	Espacio de integración y generacion de conciencia critica	Entérese del Cambio: 20 zonas de reserva campesina para la seguridad alimentaria	
	Jueves	Módulo 2: Ordenamiento territorial (OT) Colombiano, OT Campesino y étnico, procedimientos		07:00 - 07:45	Desayuno Comunitario	Inicio de jornada	N/A	
	Jueves	Módulo 2		07:45 - 8:00	Instalacion en salon de clases	Inicio de jornada de la mañana	N/A	
	Jueves	Módulo 2		08:00 - 10:00	Procesos administrativos y judiciales agrarios Titulación de baldíos- tipos de adjudicación, Formalización de la Propiedad Privada; Restitución de Tierras, Deslinde y Amojonamiento; saneamiento de la propiedad; Lanzamiento por Ocupación de Hecho, extinción de dominio, Recuperación de baldíos, Empresas Comunitarias Agrarias; Jurisdicción Agraria y Rural, Reforma Agraria rural integral y popular.	Conocer generalidades de la Reforma agraria integral y de los procesos agrarios sobre la tierra rural	Cartilla pedagógica par ala defensa de los derechos campesinos en Colombia, Juan Camilo Ortega. ABC de la jurisdicción agraria https://www.minjusticia.gov.co/Sala-de-prensa/Documents/ABC_JURISDICC%C3%93N.pdf	Miguel Angel Arias/ Nury Jatsu Martinez - Abogad@s
	Jueves	Módulo 2		10:00 - 10:30	Receso y Refrigerio	Descanso pedagógico	N/A	
	Jueves	Módulo 2		10:30 - 12:30	Continuación Procesos administrativos y judiciales agrarios	Manejo basico de conceptos en los procesos agrarios. Su uso en interlocuciones , acuerdos y litigios para la defensa y lucha de los derechos campesinos	Guia Derecho Agrario y de tierra; Volumen II, Juan Camilo Ortega.	Miguel Angel Arias/ Nury Jatsu Martinez - Abogad@s
	Jueves	Módulo 2		12:30 - 13:30	Almuerzo Comunitario	Espacio de Integración	N/A	
	Jueves	Módulo 2		13:30 - 13:45	Instalacion en salon de clases	Inicio de jornada de la tarde	N/A	
	Jueves	Módulo 2		13:45 - 16:00	Procesos administrativos y judiciales indígenas: Constitución, clarificación, reestructuración, ampliación, saneamiento de resguardos indígenas. ETI Ordenamiento territorial Afro.	Conocer generalidades de los procesos de OT indígena y afro	Asi funcionarían las ETIs https://www.lasallavacia.com/silla-amazonia/amazonia-en-breve/asi-funcionaran-las-entidades-territoriales-indigenas-creadas-por-petro/	Miguel Angel Arias/ Nury Jatsu Martinez - Abogad@s
	Jueves	Módulo 2		16:00 - 16:15	Receso y Refrigerio			

🕒	Día	Módulo / Eje Temático	🕒	Franja Horaria	Actividad / Contenido	Logro / Competencia	Bibliografía y Audiovisuales	Profesor a cargo
	Jueves	Módulo 2		16:15 - 17:30	Retos del campesinado en el OT y la jurisdicción agraria	Manejo de conceptos y fin de la Jurisdicción agraria. Reflexión del rol del campesinado en el OT	Ley jurisdicción agraria. Directrices voluntarias sobre la gobernanza responsable de la tenencia de la tenencia de la tierra, la pesca y los bosques (DVGt)	Miguel Angel Arias/ Nury Jatsu Martinez - Abogad@s
	Jueves	Módulo 2		17:30 - 19:00	Descanso y Comida	Espacio de descanso e integración		
	Jueves	Módulo 2		19:00 - 21:00	Tertulia libre y actividades de audiovisuales y artisticas	Espacio de integración y generacion de conciencia critica	N/A	
	Viernes	Módulo 3: Práctica de interlocución y acuerdos: Observatorio al Seguimiento de la Sentencia STP 2028 de 2018 de la CSJ. Organizada por la Defensoría del Pueblo		07:00 - 07:45	Desayuno Comunitario	Inicio de jornada	N/A	
	Viernes			07:45 - 8:00	Instalacion en salon de la reunión	Inicio de jornada de la mañana	N/A	
	Viernes	Módulo 3		08:00 - 08:30	Saludos organizaciones campesinas accionantes Presentes e instituciones invitadas	Acercamiento entre la institucionaida responsable de cumplir la sententia y las organizaciones campesinas accionantes presentes	Sentencia 2028 de 2018 CSJ. Política publica del campesinado (en construcción en miniguialdad) Trazador presupuestal campesino (en contruccion en DNP)	Defensoria del Pueblo. Delegación para asuntos campesinos
	Viernes	Módulo 3		08:30 - 10:30	Presentación por entidad de los avances en el cumplimiento de la orden de la Sentencia.	Conocer directamente desde los accionantes los avances y resultados del cumplimiento de la sentencia STP2028 de 2018 CSJ	Material técnico DANE: ICANH, MADR. https://www.youtube.com/watch?v=NDycn4EzUDU	DANE, DNP Miniguialdad, Mininterior, ICANH, MADR
	Viernes	Módulo 3		10:30 - 10:45	Receso y Refrigerio	Descanso pedagógico	N/A	
	Viernes	Módulo 3		10:45 - 12:00	Avances en la Política pública campesina y trazador presupuestal	Manejo de herramientas de información	guía de Lineamientos Institucionales para el Reconocimiento y Protección de los Derechos del Campesinado,	DNP, Miniguialdad, MADR
	Viernes	Módulo 3		12:00 - 13:00	Preguntas e intervenciones de las organizaciones campesinas accionantes y amparadas por el fallo de la sentencia STP 2028 de 2018 CSJ. Defensoria del Pueblo	Retroalimentación del Ciclo Dos	Articulo 64, 65 de la CP y acto legislativo 01 de 2023	Defensorai del Pueblo. Organizaciones campesinas accionantes presentes sentencia STP-STP 2028 de 2018
	Viernes	Módulo 3		13:00 - 14:00	Almuerzo Comunitario	Espacio de Integración	N/A	
	Viernes	Módulo 3		14:00 - 15:00	Relatoria final y acuerdos compromisos territoriales para el cumplimiento de la sentencia	Copia del acta de seguimiento		Defensoria del Pueblo
	Viernes	Espacio co-creacion metodología		15:00 - 17:30	Aportes a la escuela campesina	Ajustar propuesta metodologica para EsCampo	N/A	Luisa Sánchez - Pasante pedagogia comunitaria
	Viernes	Módulo 3		17:30 - 19:00	Descanso y Comida	Espacio de descanso e integración	N/A	
	Viernes	Módulo 3		19:00 - 21:00	Tertulia libre y actividades de audiovisuales y artisticas	Espacio de integración y generacion de conciencia critica		
	Sábado	Módulo 4: DDHH, DIH y Defensa del Territorio		07:00 - 07:45	Desayuno Comunitario	Inicio de jornada	N/A	
	Sábado	Módulo 4		07:45 - 8:00	Instalacion en salon de clases	Inicio de jornada de la mañana	N/A	
	Sábado	Módulo 4		08:00 - 10:00	Que son los derechos humanos.Vulneraciones históricas, conflicto armado interno, Marco normativo de los derechos humanos e institucionalidad multilateral	Identificar vulneraciones individuales y colectivas de los DDHH	Declaracion universal de los DDHH. Comisión Verdad: Campesinado y exclusión	Ligia Morales,(Psicóloga) Marcela Castellanos (Antropóloga)

☞	Día	Módulo / Eje Temático	☞	Franja Horaria	Actividad / Contenido	Logro / Competencia	Bibliografía y Audiovisuales	Profesor a cargo
Sábado		Módulo 4		10:00 - 10:30	Receso y Refrigerio	Descanso pedagógico	N/A	
		Módulo 4		10:30 - 12:30	El derecho internacional Humanitario (DIH)	conocer aspectos generales y básicos del DIH	Por convenir	Ligia Morales- Psicóloga
Sábado		Módulo 4		12:30 - 13:30	Almuerzo Comunitario	Espacio de integración	N/A	
Sábado		Módulo 4		13:30 - 13:45	Instalación en salón de clases	Inicio de jornada de la tarde	N/A	
Sábado		Módulo 4		13:45 - 16:00	Simulación: Rutas de denuncia y protección colectiva	Fortalecer capacidades de autoprotección	CINEP: Guía defensa DDHH rural	Ligia Morales, Marcela Castellanos
Sábado		Módulo 4		16:00 - 16:15	Receso y Refrigerio	Descanso pedagógico	N/A	
Sábado		Espacio co-creación metodológica		16:15 - 17:30	Aportes a la escuela campesina	Ajustar propuesta metodológica	N/A	Luisa Sánchez- Pasante pedagogía comunitaria
Sábado		Módulo 4		17:30 - 19:00	Evaluación de la Escuela, entrega apoyo transporte y comida de cierre	Retroalimentación del Ciclo Dos	Programa de la fase 2 del ciclo 1 de EsCampo	Luisa Sánchez- Pasante pedagogía comunitaria
Sábado		Módulo 4		19:00 - 21:00	Integración	Espacio de integración y generación de conciencia crítica	N/A	Organizadores EsCampo
Domingo		Regreso a sus lugares de origen		desde las 5:00	Viaje terrestre de regreso a las veredas y municipios		N/A	Organizadores EsCampo

Anexo 5. Formato permisos entrevistas

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA
LIC EN EDUCACIÓN COMUNITARIA CON ENFASIS EN DDHH
LINEA DE INVESTIGACIÓN EDUCACIÓN, CONFLICTO Y TERRITORIO



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN

FORMATO DE PERMISO PARA REALIZAR ENTREVISTA

Nombre del proyecto de investigación dentro de la práctica pedagógica:
Sistematización de la experiencia de la Escuela Campesina de la ACIT 2024 (En construcción)

Nombre de la estudiante investigadora:
Luisa Fernanda Sánchez

Programa académico:
Lic. en educación comunitaria con énfasis en DDHH

Propósito de la entrevista:
La entrevista hace parte del proceso de recolección de información para el trabajo de grado, que consiste, entre otros, en la sistematización de la experiencia pedagógica desarrollada por la Escuela Campesina de la Asociación Campesina de ~~los~~ Tierra Adentro (ACIT) durante el año 2024. Su objetivo es aportar a la memoria colectiva del proceso, reconocer las formas de pensamiento y organización campesina, y contribuir al fortalecimiento de la Escuela como apuesta educativa comunitaria y popular.

Consentimiento informado

Yo, _____ mayor
de edad, identificado/a con cédula de ciudadanía No. _____ de
_____, manifiesto que:

1. He sido informado/a sobre el objetivo de la entrevista y el proyecto al cual está asociada.

2. Entiendo que mi participación es voluntaria y que puedo retirarme en cualquier momento sin ninguna consecuencia.

3. Acepto que la información compartida podrá ser grabada (audio o video) y transcrita para fines académicos y de sistematización.

4. La información recogida será utilizada únicamente para el trabajo de grado de la estudiante Luisa Fernanda Sánchez y eventualmente podrá ser socializada en espacios comunitarios o académicos con fines educativos.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA
LIC EN EDUCACIÓN COMUNITARIA CON ENFASIS EN DDHH
LINEA DE INVESTIGACIÓN EDUCACIÓN, CONFLICTO Y TERRITORIO



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN

académicos con fines educativos.

5. Se garantizará la confidencialidad de mis datos personales, y puedo elegir si deseo que mi nombre sea mencionado o no en el producto final.

6. Autorizo el uso del contenido de la entrevista para la elaboración del material pedagógico y cartográfico que se derivará del trabajo de grado.

¿Desea que su nombre aparezca en la sistematización o prefiere permanecer en el anonimato?

☐ Sí, autorizo el uso de mi nombre completo.

☐ Prefiero permanecer en el anonimato.

Datos del/de la entrevistado/a:

- Nombre completo: _____

- Organización: _____

- Teléfono o [contacto](#): _____

- Firma: _____

- Fecha: ____ / ____ / 2025

Firma de la estudiante:

Declaro que me comprometo a respetar los principios éticos de la investigación, la confidencialidad de la información y los acuerdos establecidos con la persona entrevistada.

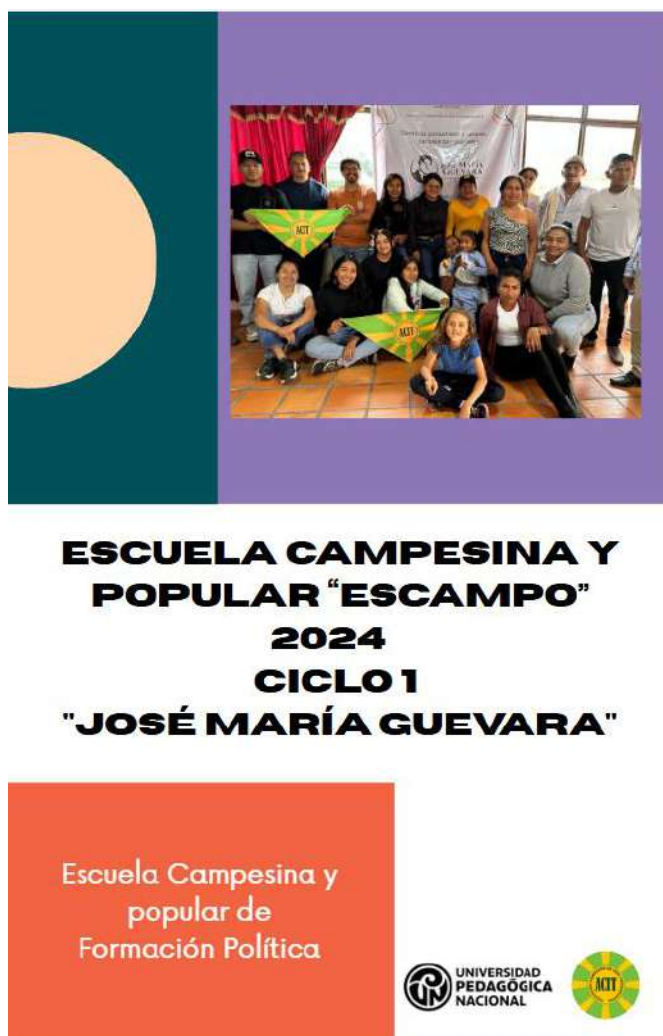
Firma: _____

Nombre: Luisa Fernanda Sánchez

Fecha: ____ / ____ / 2025

Anexo 6. Cartilla Pedagógica

<https://canva.link/z0fgl2xsud79mll>



BIBLIOGRAFÍA

Alcaldía Municipal de Inzá. (s. f.). *Historia del municipio de Inzá*. <https://inza-cauca.gov.co>

Banco Mundial. (2024). *Índice de Gini en Colombia*. <https://data.worldbank.org>

Castro-Gómez, S., & Grosfoguel, R. (Eds.). (2007). *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores.

Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH). (2013). *¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*.

Colmenares, G. (1997). *Historia económica y social de Colombia, 1537-1719*. Tercer Mundo Editores.

Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 160 de 1994*.

Congreso de la República de Colombia. (2023). *Acto Legislativo 01 de 2023*.

Constitución Política de Colombia. (1991).

Dejusticia. (2023). *Derechos campesinos en Colombia: avances y desafíos*.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2018). *Censo Nacional de Población y Vivienda 2018*.

Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra: Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Ediciones UNAULA.

Fals Borda, O. (1986). *Conocimiento y poder popular: Lecciones con campesinos de Nicaragua, México y Colombia*. Siglo XXI Editores.

Fals Borda, O. (1987). *La investigación-acción participativa en Colombia*. Tercer Mundo Editores.

Fals Borda, O. (2002). *Historia doble de la costa* (Vols. 1–4). Universidad Nacional de Colombia / El Áncora Editores.

Findji, M. T., & Rojas, J. M. (1985). *Territorio, economía y sociedad en el Cauca*. Universidad del Valle.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.

Giroux, H. A. (2004). *Teoría y resistencia en educación: Una pedagogía para la oposición*. Siglo XXI Editores.

Gohn, M. G. (2010). *Educación no formal y cultura política*. Cortez Editora.

González, J. (2018). *Procesos organizativos campesinos en el Cauca*. Universidad del Cauca.

Gros, C. (1991). *Colombia indígena: Identidad cultural y cambio social*. CEREC.

Haesbaert, R. (2011). *El mito de la desterritorialización*. Siglo XXI Editores.

Haraway, D. (1991). *Simians, cyborgs, and women: The reinvention of nature*. Routledge.

Instituto Geográfico Agustín Codazzi (IGAC). (2022). *Distribución de la propiedad rural en Colombia*.

International Land Coalition (ILC). (s. f.). *Desigualdad en la distribución de la tierra en América Latina*.

Jara Holliday, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. CINDE.

Kalmanovitz, S., & López, E. (2006). *La agricultura colombiana en el siglo XX*. Fondo de Cultura Económica.

Las2Orillas. (2023). *La lucha campesina en Inzá y el papel de la ACIT*. <https://www.las2orillas.co>

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of World-Systems Research*, 6(2), 342–386.

Rappaport, J. (2000). *La política de la memoria: Interpretación indígena de la historia en los Andes colombianos*. Universidad del Cauca.

Santos, B. de S. (2009). *Una epistemología del sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI Editores.

Santos, B. de S. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce.

Tocancipá-Falla, J. (2005). *Memoria, territorio e identidad en Tierradentro*. Universidad del Cauca.

Torres Carrillo, A. (2011). *Educación popular: Trayectoria y actualidad*. El Búho.

Unidad para las Víctimas. (2021). *Municipios priorizados para reparación colectiva*.

Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Abya-Yala.