



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

Tejiendo saberes desde la palabra.

**Propuesta de alfabetización para adultos para el fortalecimiento de las relaciones y saberes
campesinos de los sujetos en el territorio de Pasquilla.**

Caso de la Biblioteca Agroecológica Huitaca.

Yeny Rocio Martínez Moreno

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Humanidades

Depto. De Ciencias Sociales

Bogotá D.C. Colombia

2020.

Tejiendo saberes desde la palabra.

**Propuesta de alfabetización para adultos para el fortalecimiento de las relaciones y saberes
campesinos de los sujetos en el territorio de Pasquilla.**

Caso de la Biblioteca Agroecológica Huitaca.

Yeny Rocio Martínez Moreno

Trabajo de grado presentado como requisito para optar el título de:

Licenciada en Ciencias Sociales

Director

Jorge Armando Galindo Joya

Línea de investigación.

Educación geográfica

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Humanidades

Depto. De Ciencias Sociales

Bogotá D.C. Colombia

2020.

Serenata para la tierra de uno.

Porque me duele si me quedo

Pero me muero si me voy

Por todo y a pesar de todo, mi amor

Yo quiero vivir en vos

Por tu decencia de vidala

Y por tu escándalo de sol

Por tu verano con jazmines, mi amor

Yo quiero vivir en vos

Porque el idioma de infancia

Es un secreto entre los dos

Porque le diste reparo

Al desarraigo de mi corazón

Por tus antiguas rebeldías

Y por la edad de tu dolor

Por tu esperanza interminable, mi amor

Yo quiero vivir en vos

Para sembrarte de guitarra

Para cuidarte en cada flor

Y odiar a los que te castigan, mi amor

Yo quiero vivir en vos

Porque el idioma de infancia

Es un secreto entre los dos

Porque le diste reparo

Al desarraigo de mi corazón

Porque me duele si me quedo

Pero me muero si me voy

Por todo y a pesar de todo, mi amor

Yo quiero vivir en vos

Maria Helena Walsh.

Agradecimientos.

A mi madre monte, que siempre ha hecho todo lo posible e imposible para que yo viva y sea feliz y libre. Por ella, y por mis ancestras dedico este trabajo para que sigamos luchando por un mundo para nosotras.

A mi abuelita que siempre fue dulce conmigo y me transmitió su fuerza y resistencia para continuar viviendo.

A mí papá, que siempre ha estado cuando más lo he necesitado y que con su carácter ha hecho que me cultive en la dignidad y honestidad.

A mi hermano que con sus palabras únicas y sinceras me forja para la verdad desde el respeto solemne que implica una palabra.

A mí hermana que es mi complemento, sin ella no hubiese podido seguir adelante, con sus palabras y su apoyo incondicional ha hecho de mí una mujer fuerte y persistente, con ella he cultivado este trabajo y he tejido lazos de camaradería.

Al amor de mi vida, a noquezalé que es mi Yang y es mi otro yo, a quien extraño pero que me ha dado su vida para que construya un mundo mejor para otros.

A mis compañeros y amigos.

A Catalina que creyó en este proyecto y con su fuerza y constancia, logramos avanzar y convertir la utopía en realidad.

A Alfred, mi familia y compañero que gracias a él tomé este camino y agradezco su invitación a tejer revolución.

A Germán, con su apoyo incondicional hacia este proyecto ha hecho que seamos fuertes y fieles a nuestros principios, se ha ganado un lugar en nuestra casa y en nuestra vida.

A mis lindas amigas.

A Natalia, que con su temperamento me cuidó y fortaleció en los momentos más difíciles, gracias por tu lealtad y amistad, siempre serás bienvenida a mi casa porque haces parte de la familia.

A Yesica, la crespita valiente y divertida que me ha enseñado a querer y valorar la vida con valor y revolución.

A Keidy que ha sido un ser muy bonito conmigo, te admiro un montón y espero seas tan transparente como siempre.

A mi super amiga Angie, contigo hemos pasado muchos momentos lindos y has estado cuando más lo necesité y seguimos conectadas aunque la distancia disipe las relaciones físicas, eres de las cosas más bonitas que la vida me ha dado.

A Has con quién hemos crecido desde el colegio y que sabemos que somos la una para la otra.

A Victor, quien guió mi rumbo y creyó en que podía ir más allá de lo común de la vida.

A doña Adalid y don Abelardo quienes me recibieron en su casa como alguien de la familia y a quienes considero como mis segundos papás.

A Julian por su apoyo.

Al grupo de adultos con quienes compartí y aprendí a ser maestra y a ser coherente con mi acción y discurso: Doña Emilia, doña Ermelinda, Doña Nancy, Adriana, Geraldine, Mayerly, doña Bertha, Adalid, Aberlardo y Maria.

Al grupo de los viejitos parranderos que apoyaron esta iniciativa y se animaron a compartir sus conocimientos.

Al profesor Luis Felipe Castellanos Sepulveda quien no permitió mi retiro de la universidad en el peor momento de mi vida, toda la vida estaré agradecido por su humanidad y sensibilidad.

Al profesor Jorge Armando Galindo por su apoyo y guía en el proceso de escritura de este proyecto.

Y a mi lugar en el mundo...

Contenido

INTRODUCCIÓN	14
1. RECORRIENDO LOS SENTIDOS DE LA ALFABETIZACIÓN	17
1.1. ANTECEDENTES	17
1.1.1. <i>Alfabetización para adultos en un contexto rural.</i>	17
1.1.1.1. Introducción	17
1.1.1.2. Analfabetismo en Latinoamérica en el siglo XXI	18
1.1.1.2.1. Factores sociales, culturales y económicos	18
1.1.1.2.2. Vulneración derecho a la educación.	21
1.1.1.2.3. Políticas públicas educativas.	23
1.1.1.3. Paradigma en la educación para adultos.	24
1.1.1.4. Enfoque de la Educación para Adultos	31
1.1.1.5. Aspectos fundamentales de la revisión documental	35
1.2. RECORRIENDO LA MEDIALUNA DE BOGOTÁ.	36
1.2.1. <i>Conociendo la Localidad</i>	37
1.2.1.1. Historia de Ciudad Bolívar	38
1.2.1.2. Ruralidad Ciudad Bolívar	42
1.2.1.3. Caminando Pasquilla	45
1.3. BIBLIOTECA AGROECOLÓGICA HUITACA	48
1.4. LOS ADULTOS	50
1.5. ANÁLISIS DE LA NORMATIVIDAD Y LINEAMIENTOS PARA LA EDUCACIÓN PARA ADULTOS EN COLOMBIA.	57
Ley 115 de 1994	57
Decreto 3011 de 1997	59
1.5.1. <i>Lineamientos generales y orientaciones para la educación formal de personas jóvenes y adultas en Colombia</i> 61	
1.5.2. <i>Plan Decenal de Educación 2016-2026</i>	62
1.6. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	63
1.7. OBJETIVOS	65
1.7.1. <i>Objetivo General</i>	65
1.7.2. <i>Objetivos Específicos</i>	65
1.8. JUSTIFICACIÓN	65
2. DIALOGANDO Y CONCIENCIANDO LA PEDAGOGÍA-INVESTIGACIÓN.	67
2.1. LOS DIÁLOGOS GEOGRÁFICOS.	67
2.1.1. <i>El espacio para la geografía radical.</i>	67
2.1.2. <i>Lo rural en los estudios geográficos.</i>	71
2.2. EL ENFOQUE DE LA PEDAGOGÍA.	74
2.2.1. <i>Pedagogía de Freire</i>	74

2.2.1.1.	La educación como práctica de la libertad.	74
2.2.1.2.	Educación y concienciación	76
2.2.1.3.	Pedagogía del Oprimido	79
2.2.2.	<i>Educación popular en la década de los 80 y 90.</i>	81
2.2.3	<i>La educación popular en el siglo XXI.</i>	85
2.3.	LA IAP COMO METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN.	87
2.3.1.	<i>Estrategias e instrumentos.</i>	90
2.4.	CONSTRUYENDO EL CAMINO HACIA EL DIÁLOGO.	95
3.	CONCEPTUALIZANDO EL MUNDO A TRAVÉS DE MÚLTIPLES LENTES.	101
3.1.	SENTIDO DE LA ALFABETIZACIÓN	102
3.1.1.	<i>Los educadores populares</i>	109
3.1.2.	<i>Los educandos</i>	112
3.2.	SABERES CAMPESINOS.	114
3.2.1.	<i>Reflexiones desde la descolonialidad</i>	119
3.3.	TERRITORIO.	121
4.	POR LOS CAMINOS CONSTRUIDOS DESDE LA PALABRA	127
4.1.	IDENTIFICANDO LOS SABERES CAMPESINOS.	128
4.2.	EL ESCENARIO EDUCATIVO: TEJIENDO EL CONOCIMIENTO PROPIO.	154
4.2.1.	<i>Primeros encuentros.</i>	154
4.2.2.	<i>Saber científico- saber común.</i>	159
4.2.2.1.	Pre-icfes.	159
4.2.2.2.	Alfabetización inicial.	164
4.2.3.	<i>Pedagogía por proyectos.</i>	166
4.3.	LO CONSTRUIDO.	168
	CONCLUSIONES	169
	BIBLIOGRAFÍA	173
	ANEXOS	177

Introducción

El presente trabajo de grado tiene como principal objetivo, elaborar y aplicar una propuesta pedagógica de alfabetización para adultos desde la educación popular, contribuyendo al fortalecimiento de las relaciones y saberes campesinos de los sujetos en el territorio de Pasquilla. Asimismo, identifica los saberes campesinos de la vereda y se aplican a un ejercicio educativo en la Biblioteca Agroecológica Huitaca.

La importancia de este trabajo radica en que la educación ha sido un pilar fundamental para el desarrollo de una nación; por lo tanto, el Estado colombiano se ha preocupado en establecer lineamientos y normatividades para la consolidación de un sistema educativo que se encargue de la formación educativa de la población colombiana. Uno de los temas que se propone en dichas orientaciones es la educación para adultos contemplada en la Ley 115 de 1994, el decreto 3011 de 1997 y los lineamientos generales de la educación formal de adultos y jóvenes, que la decretan como un conjunto de procesos y de acciones formativas organizadas para atender las necesidades y potencialidades de las personas adultas que por diversas circunstancias no asistieron a la escuela con regularidad.

Dichas normatividades le apuestan al fortalecimiento de la ciudadanía moderna, la reducción del analfabetismo y el reconocimiento de las prácticas y experiencias de los adultos como significativas en el proceso de formación integral, por eso existen modelos de educación flexible que son propuestas de educación formal que permiten atender a poblaciones diversas o en condiciones de vulnerabilidad, que presentan dificultades para participar en la oferta educativa tradicional. Sin embargo, a pesar de que el estado ha establecido unos parámetros para que la sociedad colombiana pueda acceder a la educación de manera equitativa, en la actualidad se evidencian dificultades de diversos aspectos que han repercutido históricamente que no se han logrado resolver, un ejemplo de ello es el acceso educativo de los adultos de las zonas rurales.

Desde el caso en la ruralidad de la localidad 19 Ciudad Bolívar de Bogotá, que aun estando cerca de la gran urbanización se presentan limitaciones para que los adultos se acerquen a la cultura escrita, los colegios que ofrecen la modalidad flexible están a gran distancia, el más cercano el Colegio Paraíso Mirador que está a un tiempo de llegada de una hora, a esto se le suma

la precariedad en el servicio de transporte que no tiene una frecuencia constante dada la distancia grande que hay entre la zona rural y urbana y las dinámicas campesinas que no se acoplan a los tiempos de la ciudad; este es el inconveniente de la estandarización de las políticas educativas que limitan el desarrollo y construcción de conocimiento de los ciudadanos y no reconocen los contextos.

Adicional, esta propuesta se construye con el fin de generar un proceso pedagógico acorde al contexto y teniendo como base los saberes y experiencias campesinas siendo reconocidas como constructoras de conocimiento propio. Es importante resaltar que se propone una alfabetización no sólo para la enseñanza de la lectura y escritura sino para la visibilización de las cotidianidades de los adultos y campesinos y sus reflexiones e interpretaciones sobre la realidad social y su incidencia en la misma. Por ello, este proyecto no se enmarca en la educación formal dada la flexibilidad con la que se genera, además de su mirada crítica y popular posicionada desde la educación popular que tiene su origen en las organizaciones barriales y campesinas de los sectores subalternos.

Para llegar a la elaboración de este ejercicio pedagógico, se partió de la metodología Investigación Acción Participativa ya que no se pretendía solo una observación sino una incidencia en el territorio y sus procesos territoriales, un compromiso desde la acción pedagógica ante las problemáticas sociales y culturales de la vereda Pasquilla, por lo tanto, se asume una posición política en el sentido de que la lectura y escritura sean herramientas de emancipación de los campesinos para que sean ellos mismos lo que interpreten se realizan y la construyan con conciencia. Siendo la academia apoyo para la resolución de problemáticas de la realidad.

El camino metodológico partió de tres objetivos específicos: 1. Identificar los saberes campesinos que han caracterizado a la comunidad de la vereda Pasquilla. 2. Establecer un escenario educativo de alfabetización para adultos, que parta de los saberes campesinos. y 3. Crear en colectivo, un producto que consigne los saberes comunes, las reflexiones y las cotidianidades de los adultos. Además de tener una posición epistemológica desde la geografía rural y radical.

El trabajo está organizado en cuatro capítulos. Encontrando también la introducción, el planteamiento del problema, los objetivos y la justificación. Los capítulos se estructuran de la siguiente manera: En el primer capítulo se evidencia una revisión documental de lo que se ha investigado previamente sobre la educación para adultos y sus reflexiones en diferentes escenarios pedagógicos; se encuentra la caracterización del grupo de adultos con quienes se ha trabajado, la zona rural y sus alrededores y el escenario de práctica que es la Biblioteca Agroecológica Huitaca. Además de un análisis sobre lo que dicen las leyes de la educación con adultos.

El segundo capítulo da cuenta de la postura disciplinar, pedagógica y metodológica que soporta este proceso investigativo y educativo, desde lo geográfico se apoya en la geografía radical y geografía rural, desde lo pedagógico con Paulo Freire y Alfonso Torres quienes desde su experiencia aportan a esta propuesta y desde el ámbito metodológico con Orlando Fals Borda y su apuesta con la investigación acción participativa, además de unas estrategias que guían cada objetivo y la ruta metodológica. El tercer momento, corresponde al marco conceptual donde se abordan las categorías y sus múltiples lentes que aportan a la visión del mundo desde lo popular, los saberes comunes, la cotidianidad y el territorio en la propuesta de alfabetización, otorgando diversas formas de leer el mundo. Las categorías son: *alfabetización en la educación popular, saberes campesinos y territorio*.

En el último capítulo se da cuenta de los resultados y alcances del proyecto de grado partiendo de los objetivos específicos y su relación con abordaje teórico. Lo aquí consignado ha sido un proceso construido desde la palabra, desde la experiencia con el suelo, el fuego, el cultivo y los múltiples encuentros pedagógicos que se han realizado a lo largo de más de un año de trabajo.

1. Recorriendo los sentidos de la Alfabetización

1.1. Antecedentes

1.1.1. Alfabetización para adultos en un contexto rural.

El presente documento tiene como propósito, mostrar una revisión documental acerca de investigaciones realizadas en el marco de la educación de adultos en la ruralidad en varios países de América Latina y Colombia, a partir de tres cuestionamientos ¿Por qué en el siglo XXI aún persiste el analfabetismo? ¿Qué sentido epistemológico, metodológico y pedagógico se propone para el desarrollo de procesos educativos con adultos? ¿Qué resultados obtuvieron de sus investigaciones y experiencias?

1.1.1.1. Introducción

A pesar de que el Estado ha establecido unos parámetros para que la sociedad colombiana pueda acceder a la educación de manera equitativa, en la actualidad se evidencian dificultades de diversos aspectos que han repercutido históricamente que no se han logrado resolver, un ejemplo de ello es el acceso educativo en los adultos de las zonas rurales.

En los últimos años investigadores y docentes se han dado a la tarea de realizar revisiones documentales enfocados al análisis de las cuestiones metodológicas, curriculares y pedagógicas en la educación para adultos; metodológicamente los autores desarrollaron sus investigaciones de tipo cualitativo, algunas con un enfoque socio crítico. Para ello se hizo una búsqueda en bases de datos como Redalyc, Dialnet, La Referencia, enfatizando en artículos científicos, tesis y algunos capítulos de libros; se hace la exploración en una temporalidad de 2005 -2018.

Con esta revisión se buscó responder a las siguientes preguntas: ¿Por qué en el siglo XXI aún persiste el analfabetismo? ¿Qué sentido epistemológico, metodológico y pedagógico se propone para el desarrollo de procesos educativos con adultos? ¿Qué resultados obtuvieron de sus investigaciones y experiencias?

1.1.1.2. Analfabetismo en Latinoamérica en el siglo XXI

Cuando se revisó la literatura sobre estudios o sistematizaciones de experiencias en el campo de la alfabetización, se observa que parten de tres problemáticas principales: Factores sociales, culturales y económicos; vulneración del derecho a la educación y políticas públicas educativas.

1.1.1.2.1. Factores sociales, culturales y económicos

Los maestros en formación, investigadores partícipes de organizaciones sociales, desde su práctica pedagógica y trabajo comunitario, muestran el por qué el analfabetismo sigue vigente. Por ejemplo, Canavire (2011) desde su análisis del programa de alfabetización Yo Sí Puedo, menciona que, en el siglo XXI, Latinoamérica manifiesta una problemática social que aún no se logra resolver: el analfabetismo en adultos, 500 años de colonia han dejado un legado de retraso social.

Continúa la autora que, en este escenario, los países de América del Sur y el Caribe tienen un exponente en común: alta tasa de analfabetismo. En 2008 según la UMMEP (Un Mundo Mejor Es Posible), en América Latina el 12% de la población es analfabeta: 42 millones de personas son iletrados y 110 millones son semianalfabetos.

La autora referenciando a la INDEC, contempla dos casos específicos, Argentina y Bolivia, observando que distintas dinámicas retrasan los procesos educativos. Argentina, a pesar de contar con un amplio beneficio de recursos naturales y una alta tasa de alfabetismo, sus crisis económicas han desestabilizado la economía nacional, el 33% de habitantes en 2001 están en condiciones de pobreza; la tasa de analfabetismo en adultos es de 3.7%, los analfabetos funcionales o personas que no ha completado su educación básica son de 3.695. 830 y los analfabetos puros o totalmente iletrados son de 961.632 personas.

Bolivia, en cuanto a recursos naturales no se benefició al ser saqueados por la oligarquía que negociaba con empresas extranjeras y produjo un estancamiento en la economía nacional, el 55% en 2001 eran pobres, la desigualdad de clase era evidente, por lo que la tasa de

analfabetismo era mayor que en Argentina, hasta la llegada de Evo Morales al poder (Canavire, 2011).

Por su parte, Rojas (2012), en su trabajo de investigación, hace mención sobre el analfabetismo en Colombia, que puede leerse como un problema estructural, como el resultado de la situación social, económica, cultural, política y ambiental en la que vivimos, caracterizada por la desigualdad social, la discriminación cultural, el desplazamiento forzado de las áreas rurales, la discriminación hacia las mujeres y la falta de aplicabilidad de las políticas públicas.

La situación de injusticia e inequidad social no provoca solamente analfabetismo, produce también grupos al margen de la ley, pobreza, desempleo, desnutrición, enfermedades, mortalidad infantil, bajos salarios, migración interna y externa, baja o nula producción agrícola; este problema estructural persiste gracias a que el Estado no promueve políticas que eviten estas situaciones, al contrario, su visión meramente económica, aumenta estos fenómenos. Sin embargo, el analfabetismo debe considerarse también un problema de clases, un privilegio de pocos (Rojas, 2012).

Lemos(2006), menciona al respecto que los resultados censoriales arrojan la fuerte brecha de desigualdad a causa del modelo económico y esto obviamente repercute en la educación, en ciertas regiones del país el problema de la alfabetización es más complejo que en otras, este fenómeno repercute no solo en la cuestión de la clase sino es unos aspectos más específicos: en las zonas rurales el analfabetismo era del 29.8 % y en las urbanas del 10,2%, las diferencias étnicas, por ejemplo en la población negra la tasa es de 20% contra el 8,3 % en la población blanca. Un aspecto que unifica a estas poblaciones es el hecho que sus expectativas sociales no están conectadas o no necesitan de la lectura y escritura.

Rojas (2012), resalta que en Colombia en términos educativos; donde hay aproximadamente 2 millones 700 mil personas analfabetas, equivalente al 9%, en contraste con las cifras que había revelado el Departamento Administrativo Nacional de Estadística, DANE, en el censo de 2005, que era de 7.5%. Sin embargo, estas cifras no contemplan el analfabetismo funcional, entendido éste como aquellas personas que “saben descifrar signos alfabéticos y hasta

leer, pero tienen dificultades para entender ideas, conceptos escritos por otros". Este fenómeno en Colombia es del 15% según las fuentes del MEN y la Revista Semana.

Continúa el autor mencionando que el analfabetismo no es más que un producto de la explotación que engendra el colonialismo, el neocolonialismo, el imperialismo. También se expresa que de la misma manera como el analfabetismo es una consecuencia de la explotación económica, del subdesarrollo industrial, éste a su vez influye para facilitar la propia explotación y el subdesarrollo, de lo que se infiere el poco interés, la poca voluntad política por parte de los estados que descansan de una estructura capitalista con políticas neoliberales, que amplían la brecha del analfabetismo (p.50).

Factores como la violencia, la exclusión social y el desplazamiento forzado, aportan al crecimiento del analfabetismo, se ven reflejados en estudios que se realizan a nivel nacional, por ejemplo en la Encuesta Calidad de Vida en 2003, la mayor tasa de analfabetismo se encuentra en las regiones Atlántica con el 11.3 % y Pacífica con el 14,7%, en contraste está Bogotá con una tasa de analfabetismo del 2.2 %, de esto se puede inferir que las zonas marginadas y alejadas del centro del país son las más descuidadas por el Estado y por eso en cuestión de educación no presentan resultados favorables.(Rojas, 2012).

Desde el contexto rural, Jiménez (2018) señala que la educación rural en Colombia, se concibe como un proceso desarrollado a la par con los adelantos económicos del país; en 1903, se empezó a hablar de la posibilidad de una educación para la zona rural que respondiera al desarrollo de tecnologías, de la economía que incentiva la formación de campesinos, direccionada bajo la lógica del mercado global, el cual, buscaba cualificar a los productores campesinos acorde a las lógicas del mercado y en correspondencia a las reformas agrarias presentes en dicho contexto histórico, el origen de la educación rural se relaciona con lo productivo; no se reflejaba un interés social por la formación de los campesinos.

Hernández (2017), se remite a México, desde la experiencia zapatista, durante más 20 años, en el sur de México se ha llevado a cabo una lucha por la autonomía de estas tierras y la consecución de las 13 demandas del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), entre

ellas, la educativa. Las demandas no terminaron por cumplirse y se fueron convirtiendo en acciones por parte de la sociedad indígena y no indígena que apoyaba los objetivos del EZLN. Se comenzó con la puesta en marcha de los Municipios Autónomos; creación de escuelas, centros de salud.

La población comienza a ver que el fruto de la educación recibida no está relacionado con sus formas de vida, valores, costumbres etc., por lo que deciden comenzar a formar una nueva educación que englobe estos valores, costumbres, y además se pueda compaginar con su medio de vida, la agricultura; uniéndose también al pensamiento más político del movimiento. (Hernández, 2017).

1.1.1.2.2. Vulneración derecho a la educación.

Hablando del derecho a la educación, Lemos (2006), menciona que la alfabetización desde el caso brasilero como campo político marcado por la lucha del derecho a la educación para todos, desde el acceso a la educación de los brasileños como deuda social no resuelta.

Continúa la autora señalando que más allá de las discusiones metodológicas y pedagógicas es un asunto político, los estudios estadísticos arrojan resultados que permiten visualizar las dimensiones del analfabetismo en Brasil, en 2000 dos tercios de la población brasileña no habían completado los estudios de la educación básica. 16 millones de personas no han sido alfabetizados y abarcan principalmente los sectores de mayor vulnerabilidad social.

Por otro lado, Rojas (2012) menciona que desde el caso colombiano en Cali, el modelo de educación no es acorde a los contextos del país y por lo tanto provoca una alta tasa de deserción. Haciendo una caracterización estadística, Cali en cifras de 2010, información del Departamento de Planeación Nacional, datos del DANE, diagnósticos realizados por el Plan Desarrollo de la Comuna 20, quiénes no saben leer ni escribir son personas mayores de 15 años, de escasos recursos económicos; viven en los barrios periféricos de las ciudades o en las comunidades campesinas, muchos son desplazados, sin acceso a los servicios básicos de luz, agua potable, alcantarillado.

Con esto se observa las debilidades de las políticas educativas para erradicar el analfabetismo, a pesar de que en la Constitución se menciona que la educación es un derecho que se debe garantizar y que tiene una función social y que con ella se busca el acceso al conocimiento, ciencia, técnica y demás bienes y valores de la cultura. (Rojas, 2012, p.47).

Díaz y Lara (2016), mencionan que la violencia epistémica de la que habla Santiago Castro-Gómez (2000) impide que los saberes que se generan en otras latitudes, distintas a la matriz colonial del poder, se reconozcan como conocimientos válidos. No obstante, y con Boa-ventura Sousa Santos (2014) creemos que -para subvertir esta violencia- hay que reconocer las epistemologías del Sur.

Por su parte, Gómez (2018), menciona que la educación para adultos representa un escenario de exigibilidad del derecho a la educación que no ha sido prioridad dentro de las preocupaciones educativas estatales, aun cuando existe en Colombia un marco normativo que regula la EPJA (Educación para jóvenes y adultos), sus consideraciones y disposiciones son escasas a la luz de todo el escenario de complejidades que contiene este campo, en otros procesos, la legislación no es solamente insuficiente sino perjudicial para lograr la satisfacción del derecho a la educación que tienen los jóvenes y adultos.

En consecuencia, señala la autora, las problemáticas de la EPJA han sido minimizadas a la accesibilidad, abandonando otras dimensiones de la exigibilidad de los derechos como la asequibilidad que concibe la educación como derecho social y económico, significa que los gobiernos deben asegurar que haya educación gratuita y obligatoria para todos los jóvenes y adultos a lo largo de toda la vida (Gómez, 2018).

La aceptabilidad como obligación de proporcionar una educación con determinadas calidades consecuentes con los derechos humanos. Obligación de asegurar que los procesos de enseñanza y aprendizaje estén conformes con los derechos humanos. Y la adaptabilidad como obligación de suministrar de una educación a las personas jóvenes y adultas donde se puedan adaptar, de ajustar la educación al interés superior de cada joven y adulto. (Gómez, 2018).

1.1.1.2.3. Políticas públicas educativas.

Otro factor importante en la persistencia del analfabetismo es la falta de apoyo por parte del gobierno nacional y la falta de decisión política, dificulta que se puedan superar estos fenómenos. (Canavire, 2011).

En cuanto a otros factores, Lemos (2006) menciona que también es evidente que la persistencia de esta problemática, radica en que el estado no garantiza mediante políticas públicas la disminución del analfabetismo; las reformas educativas implementadas en el siglo XX, en su mentalidad de reducción de gasto público, resultan en la descentralización de la oferta y del financiamiento de esta modalidad educativa, dependiendo del gobierno de turno asumen las acciones de programas educativos o no, es complejo superar estas deficiencias cuando las políticas educativas sólo responden a priorizar la educación básica en la "edad apropiada", excluyendo a las personas jóvenes y adultas.

Persisten iniciativas brasileñas que se asemejan a las campañas de alfabetización emprendidas a mediados del siglo XX, que son de corta duración y están desarticuladas de otros programas en los cuales jóvenes y adultos puedan dar continuidad al proceso de aprendizaje, además son procesos vistos de un modo técnico, adaptando un único método de alfabetizar, se reduce a la transferencia de conocimientos lingüísticos; lo más problemático es que toman elementos de la educación regular, limitando los contenidos, objetivos y procesos que deberían ser flexibles y acordes a las necesidades de los adultos (Lemos, 2016).

Jiménez (2017), hablando desde el contexto rural, menciona al respecto, el auge de la educación en el sector se inició en la década de los sesenta: por el Estado colombiano, que incorporó la educación a las políticas de reforma agraria y de desarrollo rural como parte de las estrategias destinadas a promover el cambio social; ya que dichos procesos educativos no sólo aportarían a la minimización de la tasa de analfabetismo en las zonas rurales; sino que permitirían que tanto campesinos como sus familias estuvieran en correspondencia con las reformas agrarias adelantadas en el país.

Continúa la autora señalando, la extensión rural como política educativa, enfoca sus esfuerzos y programas en productores con mejores posibilidades de insertarse en mercados globales; esto conlleva que sectorice a las comunidades campesinas y excluya a quienes no poseen esas posibilidades de los programas impartidos por el estado o instituciones operadoras del servicio. A medida que los campesinos van cambiando sus formas tradicionales de labrar la tierra por formas técnicas, las percepciones del mundo, formas de vida y formas de producción lógicamente se transforman; situación que necesariamente debe ser vista desde una perspectiva crítica. (Jiménez, 2018).

Amiguiho (2011), por su parte menciona desde su experiencia en Portugal, la cuestión de la escuela rural, las políticas públicas en este ámbito prosiguen indiferentes su camino. Comenzando por negar el objeto social y educativo que es la escuela rural, en términos pedagógicos y organizativos, en coherencia con este reduccionismo del análisis, imponen pura y simplemente su cierre. En verdad, no hay política ni estrategias para la escuela rural, porque la manifiesta falta de objeto no lo justifica. Así se decide y actúa, finalmente, en conformidad con otros criterios político-económicos que, invariablemente, se disimulan, pero que permanentemente se actualizan y que son, en el fondo, los que realmente importan.

1.1.1.3. Área en la educación para adultos.

En la revisión de las investigaciones, se observó que cada autor tiene una postura epistemológica, metodológica y paradigmática definida, proyectando a futuro que la educación para adultos sea incluyente y democrática.

Canavire (2011) referenciando a Sylvia Schemelkes (1994) sobre las cuestiones para la educación en América Latina, menciona que la educación no se puede separar de la realidad de pobreza de la región; es así que el analfabetismo y la falta de escolaridad de los adultos constituye un problema de tipo estructural, por lo que es necesario que las propuestas educativas tengan en cuenta las condiciones de vida y se ligue a las necesidades vitales.

Sigue la autora mencionando, basada en García-Huidobro (1986) y Costa (1977) que la educación para adultos juega un papel importante al promover innovaciones para estimular la participación de los ciudadanos y lograr un estado más democrático. La educación de adultos debe partir de las actividades y necesidades de estos, teniendo en cuenta las especificidades de cada comunidad, así mismo, la educación debe tener una apreciación de que el aprendizaje es útil para mejorar la vida y la de sus familias; además debe ser no formal y flexible.

La educación de personas adultas y jóvenes, desde una percepción amplia se debe extender a todos los aspectos de la vida social y englobar los procesos de la formación en sociedad, esta modalidad se ha presentado como un campo abierto a todo cultivo y donde varios agentes participan, esas iniciativas se han concretado en contextos sociales históricos variados y se organizan de acuerdo a sus finalidades, ambientes, tipo de actividades y discursos y las posiciones de los sujetos en un lugar (Canavire, 2011).

Rojas (2012) parte de las orientaciones y planteamientos de Paulo Freire, Alfonso Torres, que desde las Ciencias Sociales buscan una acción transformadora para construir un mundo mejor y la construcción de un conocimiento propio, que esté al servicio de las comunidades, sobre todo las más vulneradas, se basan en raíces marxistas.

Paulo Freire, en su Libro la Pedagogía del Oprimido, menciona: “en un régimen de dominación de conciencias, en que los que más trabajan menos pueden decir su palabra, y en que inmensas multitudes ni siquiera tienen condiciones para trabajar, los dominadores mantienen el monopolio de la palabra, con que masifican y dominan (Rojas, 2012).

Canavire (2011), menciona que es vital que en los procesos de alfabetización de adultos radique la experiencia que posee cada persona y como este puede recuperarse para fortalecer el aprendizaje, a través de la investigación-acción que aporte a la solución de problemáticas que aquejan a las comunidades. Es pertinente que la educación de adultos sea de calidad, al menos, la calidad distributiva, el respeto y el fortalecimiento cultural, el respeto a la condición de adulto y el compromiso con el proceso. El adulto carente de educación básica formal puede ser concebido como un adulto desprovisto de una calidad de vida integral.

Con respecto a la alfabetización, Lemos (2006), señala la noción de alfabetización propuesta en Jomtien – entendida como instrumento singularmente eficaz para el aprendizaje, el acceso y la elaboración de información, la creación de nuevos conocimientos, y para la participación en la propia cultura y en la cultura mundial naciente– no es la que viene siendo materializada en los programas y en las prácticas de alfabetización. En Brasil, aun cuando las propuestas de la Conferencia han influido hasta en la legislación del campo educativo, muchos programas y acciones adoptan una concepción restringida de la alfabetización, reducida al desciframiento del código escrito –una visión instrumental, neutra y técnica de la alfabetización.

Esta noción propuesta por Jomtien, se asocia a una visión integral de educación que se extiende a toda la vida del ser humano, y que por lo tanto va más allá de la escuela, la educación no puede ser uniforme ni descontextualizada, los programas de alfabetización deben estar conectados a las necesidades básicas de las personas (Lemos, 2006).

Continúa Lemos diciendo que otra noción ofrece un panorama sobre la alfabetización, el letramento, que reposiciona la adquisición del lenguaje en las sociedades, actualizar los sentidos de la educación dándole nuevas visiones. Se trata de las contribuciones procedentes de los estudios realizados por la escuela de los NLS (Nuevos Estudios sobre Letramento), New Literacy Studies (Street, 1984; Heath, 1989; Kleiman, 1995, Barton y Hamilton, 2000, y Gee, 2000). En ellos se afirma que la naturaleza del letramento es caracterizada por las formas que la lectura y la escritura asumen concretamente en los contextos sociales determinados, dependiendo básicamente de las demandas que estas prácticas proponen a los sujetos, lo que significa que en los procesos sociales donde la escritura es central, produce resultados heterogéneos que son dependientes de los contextos, el funcionamiento de la mente humana es un producto social, no un resultado de codificaciones y sistemas de representación.

Los estudios realizados sobre las prácticas sociales relacionados a la escritura conciben el letramento como algo "plural" donde las comunidades tienen diferentes formas de letramentos y este letramento tiene efectos diferentes en lo social y mental en diversos contextos culturales;

estos análisis sirvieron para superar la visión técnica del analfabetismo/alfabetismo (Lemos 2006).

En concordancia con el enfoque sociocultural asumido por los NLS, más que las comparaciones valorativas y de las consideraciones como homogéneas de las prácticas culturales y sus efectos sobre los sujetos, es preciso abrir espacio para la percepción de las diferencias. Según Stromquist (2001), el abordaje cultural de los NLS enfatiza el reconocimiento del letramento en su comunidad de prácticas, es decir, de acuerdo con los contextos, sujetos y objetivos que guían a las personas en los distintos eventos en los que desempeñan diferentes papeles.

Para Flores (2015), enseñar a leer y escribir a una persona adulta, implica un compromiso y respeto por parte del educador, al respecto Freire (1991) nos dice que la alfabetización es un acto de conocimiento, un acto político y, por lo tanto, un acto creador, y que la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra.

También expresa que la lectura de la palabra implica la continuidad de la lectura del mundo, pues hay una relación dinámica entre la palabra y la realidad. Freire (1991) invita a asumir la alfabetización como herramienta para la liberación del ser humano, aspecto vital para despertar del letargo adormecedor del consumismo, del materialismo, y del determinismo propio de la sociedad que doméstica. No temerle a la libertad y abrirse a la creatividad son imperativos éticos tanto de quien se alfabetiza como del mediador o mediadora de los aprendizajes (Flores, 2015).

Al respecto Rojas (2015), resalta que se trata de un proceso político- educativo que tenga en cuenta las experiencias y saberes comunes y populares, que por medio de esto se dignifique a los seres humanos que por cuestiones sociales, económicas y políticas, han sido excluidas de la cultura escrita, que por medio de este proceso se transformen las subjetividades y realidades y que en ese proceso de transformación, los educandos adquieran habilidades y herramientas para ser actores de cambio de su propia realidad.

La alfabetización debe apuntar a crear humanización, a liberar al hombre de todo aquello que no lo deja ser verdaderamente sensible a la realidad. Debe ser un proceso que permita a los sujetos paulatinamente aprender a ser autores y testigos de su propia historia, para que sean capaces de escribir su propia vida, es decir, biografiarse e historiarse. Porque la educación sólo es auténticamente humanista cuando se encara sin temor a la libertad “concepto trabajado por el maestro Paulo Freire (Rojas, 2015).

Jiménez (2017), desde la categoría subjetivación, refiere lo siguiente, es la forma de transformación de las matrices simbólicas de los sujetos; las cuales sustentaron el proceso modernizador en Colombia, en la que se construye una representación sobre la moral en la sociedad colombiana; es decir, sobre el conjunto de valores, estilos de vida y formas de representar el mundo.

La subjetivación, no solo conlleva a la discusión sobre la invasión cultural adelantada con los procesos educativos implementados en la zona rural; sino que también permite abordar cómo se establecen nuevas formas de ver el mundo y como las formas tradicionales de vivir se transforman conforme al discurso de la modernidad, de progreso y de desarrollo que ha involucrado rápidamente al contexto rural colombiano (Jiménez, 2017).

Desde el sentido pedagógico, Canavire (2011), señala, en los años 80, surge el concepto de "educación popular" que se erigió en contra de la explotación y dominación; esta iniciativa pedagógica proponía un proceso de liberación de los explotados y un aporte a la construcción de una alternativa cultural y política de las clases dominantes. Esta última es quizá la de mayor importancia en la consolidación de procesos educativos y pedagógicos que favorecen las necesidades de los vulnerados, incentivados a comprender su realidad y generar una lectura del mundo como lo expresa Paulo Freire, procesos encaminados a la emancipación popular y a una organización política democrática a favor de las clases desfavorecidas.

Para Lemos (2006), la alfabetización sólo cobra sentido en la vida de los jóvenes y adultos si ellos pueden aprender algo más que a juntar las letras. Para las personas jóvenes y adultas, insertas en acciones complejas en su cotidiano (como el trabajo, la organización y administración

domésticas, el cuidado de los hijos y su educación), la alfabetización requiere, simultáneamente al aprendizaje de la escritura, aprendizajes que colaboren para lidiar con estas cuestiones que afectan a todos, y para intervenir en la realidad de la que forman parte.

Flores (2015), retomando el método freiriano menciona, que el sentido y respeto de la palabra marca una relación pedagógica a lo largo de la alfabetización. La persona adulta debe tener una participación en su proceso de aprendizaje; es copartícipe de las actividades; conviene preguntarle constantemente si se siente a gusto con las actividades que estamos realizando, qué propone, qué opina. Una actitud de apertura y de respeto hacia la persona irá fortaleciendo, también, su autonomía y evidenciará que nos interesa lo que piensa y cómo se siente; que nos importa como persona y no solo como “estudiante”; que valoramos sus experiencias, sus actividades laborales, su forma de vida. “El respeto a la autonomía y a la dignidad de cada uno es un imperativo ético y no un favor que podemos o no concedernos unos a los otros” (Freire, 2004).

Desde el contexto rural, Jiménez (2017), se refiere a la extensión rural como un proceso educativo para campesinos, convirtiéndose en la única oportunidad de formación para jóvenes y adultos, formación que desde sus inicios se encaminada a la cualificación de mano de obra para la producción agrícola, por consiguiente, se han implementado estrategias, políticas y procesos que les permitan a los adultos ingresar al sistema educativo colombiano, políticas que van desde el mismo ministerio de educación, con el PER (Proyecto de educación rural) hasta procesos adelantados por entidades privadas, como la extensión rural, programas de radio y TV; cuyo fin se consolida desde la noción de desarrollo y progreso para la zona rural, reflejados en avances tecnológicos, procesos educativos, mejoras en infraestructura, créditos y recuperación del proyecto de vida, posterior a situaciones de conflicto armado y violencia.

Como proceso educativo, posee características que permiten adentrarnos directamente al proceso extensionista; como primera medida: conceptualiza una interrelación entre participantes, la cual, acompaña al productor en el conocimiento de los adelantos tecnológicos; luego se concibe como una participación rural y autoaprendizaje, reflejándose como el instrumento para

fortalecer la capacidad de innovación permanente de las comunidades, en busca de la competitividad y la sostenibilidad, lo anterior es la concepción y justificación brindada por la Federación Nacional de Cafeteros (Jiménez, 2017).

Canavire (2011) menciona que el programa Yo sí Puedo, método cubano, estaba dirigido exclusivamente a adultos. Consiste en una serie de videocasetes que contienen clases y una cartilla para cada participante, tres meses era el tiempo para que cada estudiante escribiera y leyera, guiadas por un facilitador quien propicia el aprendizaje y construye el puente entre el video y el estudiante. La metodología pretende que los participantes fijen los conocimientos de forma efectiva, sin presionarlos con evaluaciones sistemáticas.

Flores (2015), desde lo metodológico propone una mediación de lectoescritura con adultos Ruta del nombre propio, se apoya en la identidad para dignificar a la persona que inicia el proceso de alfabetización. A. Identificar el nombre propio, se trata desde el aprendizaje de su nombre y apellido y un diálogo con respecto a este, realizar aclaraciones ortográficas. B. Reconocer las sílabas del nombre y apellidos, reconocimiento de sílabas. C. Particularizar la letra del nombre, D. Conocer nuevas letras y palabras y lectoescritura de textos.

Arévalo, Ledesma, Pérez y García (2016), desde la educación zapatista, mencionan que la educación autónoma adquiere vital relevancia para las comunidades zapatistas, basadas en el principio pedagógico de educar para ser libres. Educar para ser libres es un valor y meta al que aspiran llegar los zapatistas.

El marco de la autonomía escolar permite vigilar que el educador tome en cuenta los conocimientos étnicos y las nociones de civismo (zapatista y nacional) que implícitamente tienden a mostrar toda la actualidad de las corrientes de teoría pedagógica divulgadas por Paulo Freire (1997) y los seguidores de su obra concientizadora y orientada a la emancipación, a pesar de que los pueblos zapatistas ya estén conscientes de la necesidad de romper con el sistema de explotación económica y dominación cultural que les oprime (Arévalo, Ledesma, Pérez y García, 2016).

Así la libertad educativa permitida por el marco autonómico se sostiene con base en consideraciones que derivan de la autodeterminación político-cultural. En este sentido, la escuela autónoma posee una organización propia que no depende de una normatividad impuesta desde afuera, pero que posibilita desde adentro la transmisión social de conocimientos surgidos de prioridades establecidas en colectivo (Arévalo, Ledesma, Pérez y García, 2016).

Retomando, Hernández (2017), también menciona el caso de los zapatistas, la autonomía educativa de las comunidades zapatistas surge de la búsqueda de la emancipación del movimiento indígena; emancipación de la política educativa impuesta por actores ajenos a la realidad comunitaria para tomar el control de las escuelas en sus zonas y así acabar con el dominio del estado en la elaboración de los planes curriculares.

Díaz y Lara (2014), señalan que el ejercicio de pedagogía, para la educación popular, es un proceso social, cuyo objetivo es crear conjuntamente teoría y práctica. Es un recurso pedagógico, donde no existe la relación educador-educando a la manera tradicional. No existe una relación en la que uno tiene todo el conocimiento y otro lo obtiene. No hay relación intelectual-ignorante, por lo tanto, tampoco se generará la relación gobernante-gobernado, pues la educación debe ser en colectivo, la construimos entre todos y todas.

1.1.1.4. Enfoque de la Educación para Adultos

Recogiendo los resultados de los autores se evidencia lo siguiente, desde Canavire (2011) menciona en Argentina en 2003, el programa Yo sí Puedo, alcanzó a cubrir sectores con altos índices de analfabetismo, concurrieron cerca de 3000 personas guiadas por 700 facilitadores, la experiencia más destacada es la de Tilcara que en 2006 se declaró libre de analfabetismo. Los resultados más notables fueron: adquisición de habilidades de escritura y números, motivación hacia una superación permanente, mejores condiciones para adquirir un trabajo, dignificación de la vida, incentivación para seguir la formación académica.

En Bolivia, en 2006 se implantó el programa Yo Sí Puedo, cubrió las necesidades de 824.000 bolivianos, comenzó la formación en español, pero luego se fue adaptando a diferentes

lenguas nativas (quechua, aimara, guaraní y chiquitano). En 2008 se declaró un país libre de iletrados (Canavire,2011).

Continúa la autora evidenciado que, en las condiciones de déficit educativo, el programa Yo sí Puedo, parece construir una alternativa viable para tratar el analfabetismo en adultos. La alfabetización de un pueblo es un acontecimiento político cuyo éxito depende de la participación de organizaciones, el gobierno y sectores de la población. el proceso de enseñanza facilita las condiciones de participación social, mejora la calidad de vida e incrementa sus capacidades laborales

Por su parte, Lemos (2006) señala que el proceso de alfabetización, en esa perspectiva, puede colaborar para que las personas sepan buscar conocimientos e informaciones para continuar aprendiendo a lo largo de la vida. Tomar las propuestas de Jomtien y las contribuciones provenientes de las investigaciones sobre letramento acarrearán una serie de consecuencias para el diseño de políticas educativas y para la organización de programas de educación. Apuntan a la necesidad de conexión de las políticas y programas con las prácticas sociales, y en especial con aquellas que se muestran relevantes y necesarias para los estudiantes y que sea tenido en cuenta el contexto social de las comunidades. Si se toma la alfabetización desde el sentido amplio, esta debe introducirse en una diversidad de prácticas comunicativas, en una variedad de textos y no el simple código de la escritura.

Flores (2015) dice al respecto, la alfabetización de personas jóvenes y adultas no se limita a leer y a escribir palabras, sino que tiene que ver con la dignidad, con la valoración de la persona integralmente, con saber que se puede seguir aprendiendo durante toda la vida, y que se tiene el derecho a ser libre, participar, pronunciarse y soñar. Tiene que ver con la alegría de vivir y convivir; de enfrentar los miedos y de ser independiente; con valorar el esfuerzo y la perseverancia.

Desde la experiencia con su ejercicio investigativo Rojas (2012) señala, la estrategia de aprendizaje basada en reconocimiento de los saberes resultó eficaz en el trabajo con el grupo de alfabetización, pues lograron la identificación de saberes de la comunidad, haciendo del proceso

de alfabetización una herramienta útil para el desarrollo personal y colectivo del grupo. Reconocer los saberes previos de los alfabetizados permiten el fortalecimiento de la propuesta, generando un espacio más relevante para todos y cada uno de los participantes, quienes se sintieron integrados en forma paulatina a vivir un proceso generado desde su propia experiencia, no desde una teoría determinada, invitando al participante a un contacto con la experiencia.

Rojas (2012) desarrolló su trabajo desde la Investigación Acción Participativa y se realizó un proceso de construcción del conocimiento, para lo cual se desarrollará un proceso de alfabetización permanente con adultos bajo la modalidad de encuentros periódicos. se intenta abordar procesos de investigación participante, donde la comunidad o grupo involucrado se asuma como protagonista en el desarrollo del proceso, haciendo la invitación constante de mirar la realidad de una forma crítica, identificando conjuntamente aquellos elementos cotidianos de la comunidad.

Desde el ámbito rural Jiménez (2017), evidencia que los procesos extensionistas como procesos educativos permean, naturalizan y reproducen lógicas subjetivantes, que conllevan a la transformación de modos de vivir y pensar en el campo, a fin, de transmitir una única idea de desarrollo, en la que, se deben seguir unos parámetros ya establecidos por la economía global, visibilizada en nuevas tecnologías, insumos y técnicas para el campesino, donde la educación permite a los extensionistas impartir sus conocimientos, transferir tecnologías y asegurar que el caficultor transforme sus formas tradicionales de cultivar, por las nuevas técnicas creadas desde modelos internacionales, que poco o nada tienen que ver con el contexto colombiano.

Arévalo, Ledesma, Pérez y García (2016), mencionan desde el caso zapatista que en el año 2000 se pone en marcha la Escuela Secundaria Rebelde Autónoma Zapatista “1° de enero”, con un ciclo de tres años. En agosto de 2003, la primera generación de egresados de la escuela coincide con el nacimiento de los Caracoles y la creación de las Juntas de Buen Gobierno. Tras algunas reuniones de evaluación entre la Junta y los centros educativos se acuerda unificar en un solo plan y proyecto la educación para toda la región. De esta manera se crea el Sistema

Educativo Rebelde Autónomo Zapatista para la Liberación Nacional (SERAZ – LN) en la Zona Altos de Chiapas.

Los fundamentos de la educación estuvieron basados en la crítica (sustentada en las experiencias previas de los pueblos) a la educación oficial. La estructura organizativa de la educación autónoma es la siguiente: primero, la Junta del Buen Gobierno, Comisión de Zona de Educación, Comisión Municipal de Educación, delegados-promotores-educadores, alumnos, pueblos. El sistema educativo es coordinado por un colectivo de Coordinación General integrado por cuatro promotoras y seis promotores, que coordina las actividades educativas y trabaja en la capacitación de los promotores (Arévalo, Ledesma, Pérez y García, 2016).

Hernández (2017) menciona que el zapatismo aboga por una educación donde no solo se aprende lo que viene en los libros, si no que busca que aquello que los y las chicas aprendan, les sirva para vivir en armonía con aquello que les rodea. Unido todo lo anterior a que también tienen en cuenta aquellos aprendizajes que puedan ser transmitidos de generación en generación con el objetivo de que no se pierda información importante. El proyecto zapatista se apoya en aquellas organizaciones indígenas, nacionales e internacionales que luchan, como ellos, contra la guerra neoliberal que se está llevando a cabo alrededor del mundo

Los problemas que sufren en los países subdesarrollados se acentúan aún más con los ajustes de la globalización y económicos en lugar de igualar las situaciones de los países; las diferencias tanto dentro del propio país como entre países diferentes crecen, es decir, se abren brechas cada vez más grandes en el interior de la organización social. Se quiere homogeneizar las culturas de más de 400 pueblos indígenas en lugar de fomentar la convivencia pluricultural (Hernández, 2017).

Al respecto, Díaz y Lara (2014) señalan que luchar políticamente también es luchar epistemológicamente. La decolonialidad funciona en el proceso de fundamentación, para entrever que existen posibilidades infinitas de saberes y oralidades, en las que nadie tiene la verdad absoluta. La educación política debe surgir desde los históricamente oprimidos, desde abajo, horizontal ante todo acto. Es popular porque es de todos/as y beneficia a cualquier sujeto.

1.1.1.5. Aspectos fundamentales de la revisión documental

El Analfabetismo en América Latina sigue siendo una problemática social que aún no se logra resolver, diversas son las causas de por qué persiste este fenómeno, los autores ahondaron en el problema estructural debido a la situación económica, cultural, social y política de una nación, que se traduce en la injusticia y desigualdad social que provoca no sólo, la falta de acceso a la educación, sino que surgen otras problemáticas como el desempleo, la pobreza, la baja de producción agrícola, agudizando de esta manera el conflicto social por las condiciones de existencia.

El analfabetismo también se debe a la deuda social no resuelta por parte de Estado ya que es un asunto de carácter político, se evidencia la debilidad de políticas educativas para contrarrestar dicho fenómeno, pues no se tienen en cuenta los contextos sociales de las comunidades y aumenta la deserción, un ejemplo, la educación para adultos se reduce al tema de la accesibilidad, abandonando otros aspectos como la asequibilidad y la aceptabilidad que también son elementos importantes para que todas las personas puedan acceder a la educación.

La falta de apoyo por parte de los gobiernos de turno, agudiza la tasa de analfabetismo, al no generar estrategias educativas que favorezcan a los más vulnerados, se tienen iniciativas pero son de corta duración y están desarticuladas, no se preocupan por toda la población, como es el caso de las personas que no pudieron asistir a una escuela en edad regular o en el ámbito rural colombiano que implementaron programas de alfabetización para tecnificación del campo y poder competir en mercados globales, dejando de lado la parte social e integral del campesino, reduciéndolo a ser un sujeto económico.

El sentido de la educación para adultos debe proporcionar herramientas para la participación que construya un Estado democrático. La educación alternativa apunta a la creación de proyectos educativos con sentido político que partan de los saberes comunes y populares de los adultos, pues son ellos quienes conocen el territorio y pueden lograr una lectura del mundo acorde a las necesidades, superando la desigualdad e injusticia social.

Estos proyectos desde su paradigma crítico basaron su metodología en la educación popular propuesta por Paulo Freire, los nuevos estudios de letramento con enfoque sociocultural, el extensionismo en su sentido crítico, la educación autónoma entendida desde la comunidad zapatista en México, ofreciendo nuevas miradas desde el sur, para la creación de conocimiento propio latinoamericano.

Con estos proyectos alternativos como el programa Yo Sí Puedo, el sistema educativo zapatista, los procesos de educación popular, han logrado contrarrestar el analfabetismo, no solo es la superación de escribir y leer, sino desde la reflexión crítica de la realidad social, con dinámicas como el diálogo de saberes que recogen los conocimientos comunes, abogando desde las epistemologías del Sur para la descolonización del pensamiento occidental.

Se considera que el analfabetismo debe superarse con apoyo de los gobiernos mediante políticas educativas que tengan en cuenta los contextos, que en la mayoría de los casos no se tienen presentes, como es el caso de la ruralidad colombiana, es importante que la alfabetización sea un proceso no sólo de escritura y lectura, sino un espacio para la reflexión crítica y constructiva de conocimiento. Los procesos educativos mencionados son apuestas que se preocupan por el ámbito social y cultural de las comunidades y que trascienden sus objetivos a la reflexión crítica desde su realidad y experiencia popular.

Por todo lo anterior, se propone una investigación y apuesta educativa en el marco de la educación para adultos en la zona rural de Ciudad Bolívar en Bogotá, que se base en los saberes campesinos y sus cotidianidades, visibilizando su experiencia en la reflexión crítica que fortalezca el territorio rural. Debe partir de un principio que es la oralidad, pues es desde la palabra que el campesino ha logrado ser visible en la sociedad y permanente por generaciones contra las dinámicas aceleradas del modelo capitalista.

1.2. Análisis de la normatividad y lineamientos para la educación para adultos en Colombia.

Ley 115 de 1994

La Ley General de educación 115 del 8 de febrero de 1994, señala las normas generales para regular el Servicio Público de la Educación que cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad. Se fundamenta en los principios de la Constitución Política sobre el derecho a la educación que tiene toda persona, en las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra y en su carácter de servicio público.

De conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, define y desarrolla la organización y la prestación de la educación formal en sus niveles preescolar, básica (primaria y secundaria) y media, no formal e informal, dirigida a niños y jóvenes en edad escolar, a adultos, a campesinos, a grupos étnicos, a personas con limitaciones físicas, sensoriales y psíquicas, con capacidades excepcionales, y a personas que requieran rehabilitación social (Ministerio de Educación).

Como el artículo 67 de la Constitución establece que la educación está dirigida a toda la población, en este caso para los adultos, esta ley hace mención en el título III a la modalidad de atención educativa a poblaciones: en el capítulo 2 que trata sobre educación para adultos, artículo 50, que es aquella que se ofrece a personas en edad relativamente mayor a la aceptada regularmente en la educación por niveles y grados del servicio público educativo, que deseen suplir y completar su formación o validar sus estudios. En esta ley la preocupación es que todos los colombianos puedan adquirir los conocimientos necesarios para desarrollar la participación económica, política, social, cultural y comunitaria; como también la erradicación del analfabetismo que sobre todo persiste en las zonas rurales donde la cobertura educativa no ha llegado.

En el artículo 52, se estipula que los adultos tienen la posibilidad de validar su educación básica y media para poder acceder a la educación superior lo cual es una alternativa para que

ellos puedan formalizar su experiencia laboral o tener la oportunidad de acceder al conocimiento y poder participar en la construcción del mismo, así se podría fortalecer el desarrollo del país. En el artículo 53, se establece que los centros educativos podrán ofrecer programas flexibles ya sea en la educación formal o no formal en jornada nocturna, pues las personas que tienen un trabajo pueden tener la oportunidad de estudiar. En el artículo 54, se hace mención a la educación no formal ya que en algunas zonas el acceso por parte de la educación formal no cubre las necesidades de grupos sociales, aquí se evidencia que el acceso a la educación sobre todo en las zonas rurales es una dificultad que no puede suplir el Estado.

Analizando lo establecido por esta ley se puede apreciar que existe una preocupación por parte del Estado de abarcar a toda la población el plano educativo, si bien establece algunas condiciones y posibilidades para que las personas que no pudieron estudiar por diferentes motivos, se generaliza el acceso a la educación y trata de manera superficial las alternativas al homogeneizar los modelos educativos para esta población, pues es evidente que la ruralidad colombiana no es una sola, no aborda las particularidades que existen en algunos sectores para acceder a la formación, además hay una falencia cuando deja en manos de entidades privadas la educación, sobre todo en las zonas rurales.

Otro cuestionamiento frente a esta ley es que aunque se preocupe por la educación para adultos, sus objetivos planteados en el Artículo 51 son referidos a una formación elemental, que responda a las lógicas laborales y de mercado, cuando se debería enfatizar también que la educación es una herramienta para que los ciudadanos se apropien de su territorio y construyan en colectivo un mejor bienestar para sus habitantes, la educación va más allá de una adquisición de elementos, es una formación integral del ser humano que le aporte para la convivencia en sociedad.

Decreto 3011 de 1997

Establece las normas para el ofrecimiento de la educación de adultos y se dictan otras disposiciones, en esta norma se mencionan los aspectos generales, la organización de la

educación de adultos, las orientaciones curriculares especiales, la organización y funcionamiento y las disposiciones finales y vigencia.

En el artículo 1, la educación de adultos ya sea formal, no formal o informal hace parte del servicio público educativo, y se regirá por lo dispuesto en la Ley 115 de 1994, sus decretos reglamentarios, en especial los Decretos 1860 de 1994, 114 de 1996. El artículo 2 menciona, que la educación de adultos es el conjunto de procesos y de acciones formativas organizadas para atender de manera particular las necesidades y potencialidades de las personas que por diversas circunstancias no cursaron niveles grados de servicio público educativo, durante las edades aceptadas regularmente para cursarlos o de aquellas personas que deseen mejorar sus aptitudes, enriquecer sus conocimientos y mejorar sus competencias técnicas y profesionales.

La necesidad de la alfabetización radica en la importancia de saber escribir y leer para situaciones elementales como llenar un formulario, firmar o inscribirse en una plataforma, pero en los últimos años se apuesta a una formación integral ya que el ser humano está en constante evolución y perfeccionamiento para el mejoramiento de su calidad de vida, tal como lo menciona el artículo 3, también en este artículo se reconoce que los adultos poseen conocimientos, saberes, habilidades y prácticas que se deben valorar en el proceso formativo, aquí debe ser importante el reconocimiento de los contextos en que las personas están sumergidas, además de sus cuestiones culturales y sociales y que estas pueden aportar a las transformaciones económicas, sociales, políticas y científicas.

El artículo 4 hace referencia a los propósitos de los programas de educación de adultos; se busca promover el desarrollo ambiental, social y comunitario para fortalecer una ciudadanía moderna, que los adultos sean capaces de aportar a la democracia, siempre y cuando respetando las características de poblaciones especiales como indígenas, afrocolombianos, personas con limitaciones y en proceso de rehabilitación social; en este apartado se mencionan las poblaciones especiales y, es evidente que la población campesina no ha sido reconocida como sujeto político, activo y con condiciones especiales que deben tenerse en cuenta, esto va a representar una dificultad en el acceso, debido que no se tienen en cuenta sus contextos a pesar que se proponen

alternativas flexibles y pertinentes que fortalezcan el desarrollo de conocimientos desde la recuperación de saberes y prácticas de los adultos, si a un sujeto no se le reconoce la identidad es limitante para el reconocimiento de su memoria y territorio, esto comprende un poco por qué el campesino es desplazado de sus tierras porque no se les reconoce el arraigo con la tierra más allá de lo económico.

En el capítulo II, se establece los programas que ofrece la educación de adultos: alfabetización, educación básica, media, educación formal, no formal e informal. La alfabetización es un proceso formativo tendiente a que las personas desarrollen la capacidad de interpretar la realidad y de actuar, de manera transformadora, en su contexto, haciendo uso creativo de los conocimientos, valores y habilidades a través de la lectura, escritura, matemática básica y la cultura propia de su comunidad. Desde este artículo se destaca que aún representa un desafío que la alfabetización sea un proceso para la comprensión de la realidad y actuar de manera crítica, pues aún se considera la alfabetización el aprender a leer y escribir para situaciones elementales como firmar.

En los artículos 6 al 11 se establecen los requisitos para las entidades que adelantan procesos de educación de adultos, en cuanto a las condiciones de atención educativa, ciclo lectivo y horarios flexibles en la educación formal. En el artículo 12 se contempla la educación de adultos desde la educación no formal o informal que contribuye a la actualización y fortalecimiento de conocimientos y no requieren de autorización previa por parte de las secretarías de educación. Desde este tipo de educación se van a consolidar espacios importantes en el área de la alfabetización sobre todo en zonas rurales donde la educación formal no alcanza su cobertura y acceso; tendrán una apuesta política para la apropiación de la identidad y territorio.

En el título III, se disponen las orientaciones curriculares especiales, en el artículo 13 y 14 se establecen unas orientaciones curriculares que atienden las necesidades educativas de la población y lo dispuesto en el decreto; aquí sigue el vacío que dejan las generalizaciones en el currículo al no tener en cuenta el contexto en que se desarrollan procesos de alfabetización. En la educación formal las instituciones deben atender a unos lineamientos generales de procesos

curriculares del servicio público educativo establecidos por el MEN, también establecen las modalidades flexibles.

1.2.1. Lineamientos generales y orientaciones para la educación formal de personas jóvenes y adultas en Colombia

En 2016 y 2017 se construye un documento por parte del Ministerio de Educación, que recoge y permite a los diversos actores del país, de una parte, dinamizar la educación formal en esta población y, de otra, guiar al sector educativo en la prestación de un servicio pertinente y de calidad para este grupo poblacional. Si bien dichos lineamientos se emiten para la educación formal, que mediante modelos flexibles la organiza por ciclos, en la presentación del documento menciona los procesos de aprendizaje de la población joven, adulta y mayor parten de un proceso participativo, en el que el aprendizaje y la conceptualización se basan en la experiencia práctica de las personas y los grupos. Lo anterior se plantea con base en el enfoque de la educación popular, además de tener en cuenta las necesidades, los saberes previos, las experiencias de vida, la disposición para aprender y el interés por comprender los problemas y la realidad sociocultural e histórica en la que viven.

Por tal razón, el currículo, el plan de estudios, los métodos para la enseñanza, los materiales didácticos empleados, la evaluación de los aprendizajes, la formación profesional de los docentes y la administración del tiempo y el espacio en calendarios y horarios son aspectos que se deben ajustar y contemplar desde las Entidades Territoriales Certificadas (ETC) y los establecimientos educativos.

Lo anterior es tensionante en el sentido, que el documento enuncia normatividades en el marco de la educación formal, pero que toma elementos de la educación popular que como es sabido, esta se enmarca fuera de la institucionalidad, además la menciona como una herramienta o método para ser incluida en los modelos flexibles de los establecimientos educativos, y no se le da la importancia histórica que ha representado la educación popular en los procesos educativos y movimientos sociales que trabajan desde la educación no formal para los grupos desfavorecidos en América Latina y que inició en Brasil.

1.2.2. Plan Decenal de Educación 2016-2026

Este plan está contemplado como una ruta orientadora hacia la creación de un sistema educativo de calidad que promueva el desarrollo económico y social del país y la construcción de una sociedad cuyos cimientos sean justicia, equidad, respeto y reconocimiento de las diferencias. En esta propuesta se pretende un carácter incluyente y participativo, enfatiza en el fortalecimiento de la democracia desde el reconocimiento de las diferencias culturales y la consolidación de una identidad nacional; también hace una apuesta a un nuevo paradigma para la formación integral y desarrollo humano, estableciendo nuevas formas de saber, interactuar, desarrollo de la ciencia y tecnología y la construcción de lineamientos curriculares flexibles.

De acuerdo a lo anterior mencionado, este plan tiene el reto de asumir 10 desafíos para lograr la integralidad desde la educación. Uno de los desafíos que interesan en este trabajo es el desafío 8: dar prioridad al desarrollo rural a partir de la educación. Para poder desarrollar estos desafíos se diseñó un formato para el trabajo técnico en mesas de discusión para identificar y proponer los lineamientos estratégicos específicos que los soportan.

Octavo desafío estratégico: dar prioridad al desarrollo de la población rural. En sus lineamientos se encuentran: profundización del conocimiento, análisis de potencialidades y limitaciones de las zonas rurales, sus poblaciones y contextos; aquí se menciona la importancia de los contextos ahora la cuestión es cómo se construye desde estos con la implementación de modelos flexibles para que las poblaciones accedan a la educación, además de la presencia e intervención de entidades estatales en la provisión de bienes públicos, que se evidencia la no presencia del Estado y si de entidades privadas lo que se lleva al cuestionamiento de su idea de un reconocimiento diverso de la sociedad colombiana.

En los lineamientos estratégicos específicos, se fomenta desde la educación el respeto, el reconocimiento y la sensibilización de la riqueza pluralista del país; la promoción de recuperación de saberes locales y ancestrales desde el diálogo para que aporten en la construcción de conocimiento; generar mecanismos de articulación para el fortalecimiento de metodologías e implementación de políticas educativas. Reglamentar modelos flexibles para la población rural.

Aunque se plantee el acceso a la educación en la ruralidad, falta el reconocimiento de elementos que enfatizan que la ruralidad colombiana no es homogénea y por tanto la cobertura de la educación es compleja y es un reto que debe desarrollarse con cautela.

Analizadas las normatividades y lineamientos que el estado y el Ministerio de Educación ha establecido a partir de leyes, decretos y planes, se puede apreciar un panorama general en el educación de adultos y se puede decir que aún es incipiente la implementación de modelos que cubran las necesidades de esta población, también se debe mencionar que se generaliza la educación de adultos, desconociendo los contextos rurales y sus atenciones especiales que necesitan, además en cuanto a la educación formal esta no cubre en sectores alejados y son entidades privadas quienes asumen este proceso en algunas zonas; pero no se debe desconocer la importancia de la educación no formal e informal en procesos de alfabetización que han logrado llegar a esos lugares alejados o poco importantes para el Estado y han logrado establecer modelo pedagógicos que se ajustan a las necesidades de la población y el fortalecimiento del conocimiento desde la experiencia y los saberes locales que consolidan procesos territoriales y colectivos.

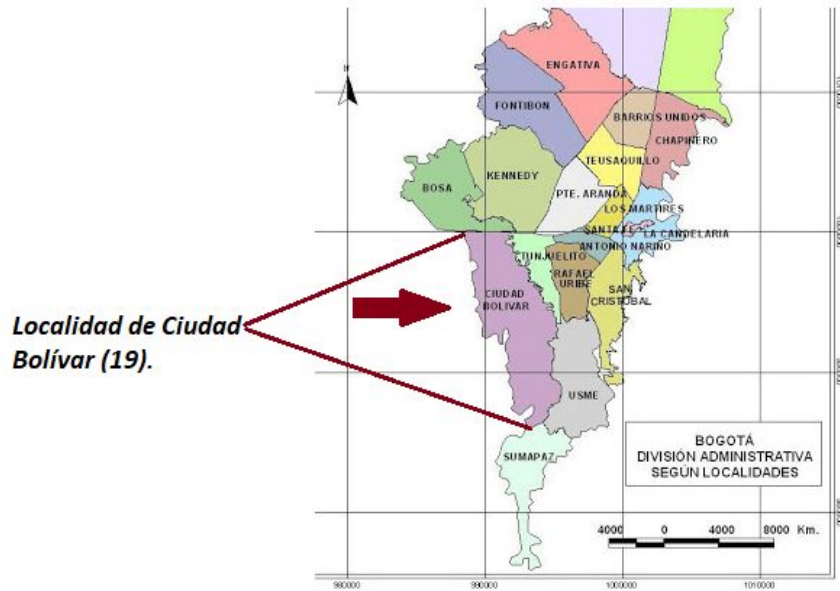
1.3. Recorriendo la Medialuna de Bogotá.

A continuación, se caracterizará el escenario donde se desarrollará el proyecto de grado, se iniciará con la contextualización de la localidad de Ciudad Bolívar, la vereda de Pasquilla, el escenario de práctica que es la Biblioteca Agroecológica Huitaca y la población con la que se pretende trabajar.

1.3.1. Conociendo la Localidad

Ciudad Bolívar es la localidad número 19 de la ciudad de Bogotá que se encuentra ubicada al suroccidente de la ciudad colindando: Al norte con la localidad de Bosa, al sur con las localidades de Usme y Sumapaz, al este con las localidades de Tunjuelito y Usme y al oeste con el municipio de Soacha. Su extensión total es de 12.999 hectáreas (ha.), de las cuales 3.391 (ha)

se clasifican como parte del suelo urbano, equivalente al 26.1 % y 9.608 (ha), corresponden al suelo rural, que equivale al 73,9 % del total de la superficie de la localidad. Después de Sumapaz y Usme, Ciudad Bolívar está clasificada como la localidad más extensa, como la tercera localidad con mayor superficie rural y como la quinta localidad con mayor cantidad de área urbana (Planeación, 2009. Pág. 10).



Mapa 1. Ubicación en la localidad 19, Ciudad Bolívar. Tomado de:

<http://www.ambientebogota.gov.co/>

Ciudad Bolívar fue conformada a nivel administrativo por la alcaldía de Bogotá desde el año de 1984, “contando con 8 Unidades de Planeación Zonal (UPZ), entre las que se cuentan 9 veredas: Quiba Alta, Quiba Baja, Mochuelo Alto, Mochuelo Bajo, Pasquilla, Pasquillita, Santa Bárbara, Santa Rosa y Las Mercedes, y hasta el 2008 contaba con 326 barrios”. En la actualidad se cuentan 360 barrios consolidados, y otros no reconocidos por ser parte de los nuevos asentamientos o invasiones urbanas ilegales.

1.3.1.1. Historia de Ciudad Bolívar

Menciona Gómez (2016) en el Diario El Campesino, que desde tiempos remotos los indígenas Muisca habitaron los cerros surorientales de la sabana de Bogotá por sus características ambientales, en donde la fauna y la flora abundaban, y por los corredores que los nativos podían usar para comunicarse con otras regiones. Con la llegada de los españoles, estos cerros fueron convertidos en grandes hacendados y los indígenas desterrados.

En una investigación realizada por Gómez (2014), encontró que las haciendas, de mayor relevancia de la localidad de Ciudad Bolívar son: Casa Blanca, Meissen y La Camelia, que con el paso del tiempo sus dueños fueron abandonando, y dejándolas en manos de cuidadores. Con los límites de la ciudad cada vez más cerca, se dinamiza el mercado de tierras, fraccionando estas en fincas, aún por fuera del perímetro de la urbe las cuales se convierten en terrenos propicios para tres fenómenos que surgen del análisis de la historia local.

Sigue señalando el autor, el primero la instalación del sector industrial con empresas que se convierten en focos de urbanización, con la motivación de reducir los tiempos y distancias de desplazamiento al trabajo, el segundo dado por las características geológicas sedimentarias de la cordillera, se convierte en un sector para la extracción de materiales de construcción, como piedra, arena, emplazamientos de chircales y ladrilleras y también con la presencia de vetas de carbón con marcada participación de casos de prácticas de minería ilegal, y el tercero los urbanizadores piratas que pulularon en las décadas de los 70 y 80 en las ciudades del país.

Foto N°1. Minería en Ciudad Bolívar. Tomada de:

<http://gruposumacolombia.com/inmuebles/venta-mina-cantera-bogota.html>.



Foto N° 2. Parque Minero en Ciudad Bolívar. Anafalco. Tomada de:

<https://www.anafalco.com.co/anafalco-web/node/22>



Estos tres fenómenos se constituyen en desencadenantes que sumados a la necesidad de los nuevos pobladores de la capital de acceder a un techo, tuvieron como única alternativa buscar estas soluciones por fuera de los alcances de la ciudad planificada, en la ciudad que quedaba al otro lado del río Tunjuelito, es así que se presentan a partir de estos relatos seis procesos diferenciados de poblamiento de la localidad, el primero la parcelación de las zonas planas

cercanas al sector industrial, en un ejercicio regular aunque no planificado de mercado de tierras que hicieron directamente los dueños del terreno; el segundo, el loteo de fincas de forma ilegal y el intercambio por bienes de diversa índole a cargo de urbanizadores piratas; el tercero por la invasión y toma de tierras; el cuarto la compra colectiva de terrenos y su posterior división entre socios, como quinto proceso la venta por intermediación de las agencias del Estado en programas como el de lotes con servicios de la Caja de Vivienda Popular o unidades residenciales básicas, y el sexto y último proceso la compra a firmas constructoras bajo el nuevo paradigma de ciudad (Gómez, 2014, p.22).

En los datos consignados en la Alcaldía Local de Ciudad Bolívar, en los años cuarenta comienza la parcelación de grandes haciendas aledañas a la ciudad, conformándose los primeros asentamientos subnormales en la década del cincuenta, con los barrios *Meissen, San Francisco, México, Lucero Bajo, Ismael Perdomo*, situados en las partes bajas y medias de la Localidad, y cuyos pobladores eran gentes venidas principalmente del Tolima, Boyacá y Cundinamarca, se estima que para los años setenta la población había ascendido a los 50.000 habitantes. El territorio de la localidad por entonces pertenecía al otro municipio de Bosa.

Una segunda etapa comienza por la época de los ochenta, los barrios fueron creciendo y sobre todo trepándose a la montaña, varios barrios nacieron como invasión de terrenos, con algunos cartones y un par de tejas, Paraíso o Alfonso López crecerían al ritmo frenético de la violencia en Colombia. De igual forma, nacen a través del programa "lotes con servicios", con financiación del Banco Interamericano de Desarrollo, los barrios Sierra Morena, Arborizadora Alta y Arborizadora Baja.

Por las condiciones en que llega la población migrante señala Gómez (2014), se ven obligados a ubicarse en las periferias de la ciudad, inicialmente conformando los barrios obreros en lo que hoy es Barrios Unidos, pero a medida que avanzaba la ciudad, esta se normaliza controlando el mercado de tierras, haciendo que las nuevas oleadas de personas se asienten en las laderas de la ciudad, tomando terrenos hacia el sur, por lo asequible de los lotes, en términos de su nula regulación o control estatal (p.28).

El poblamiento del sector, las tomas de tierra o la adquisición por vías ortodoxas al sueño de tener casa propia, es un proceso que lo hicieron personas, que tuvieron que convertir sus vidas y las de sus familias en una lucha permanente, tanto que lo que recoge la historia local no es la configuración y expansión urbanística de la zona urbana, sino el tejido humano creado a partir de cada vivencia individual, que se hace colectiva en la medida que los sueños e intereses compartidos, son la base para la construcción de los procesos sociales. Como acto cohesionador social era el compartir colectivo en actividades que convocaban a la comunidad como el día domingo, cuando la gente bajaba al pueblo Bosa para hacer mercado y se iba a lavar al río Tunjuelito o a la quebrada Limas; de esto, eso hace unos 32 años (Gómez, 2014, p.44).

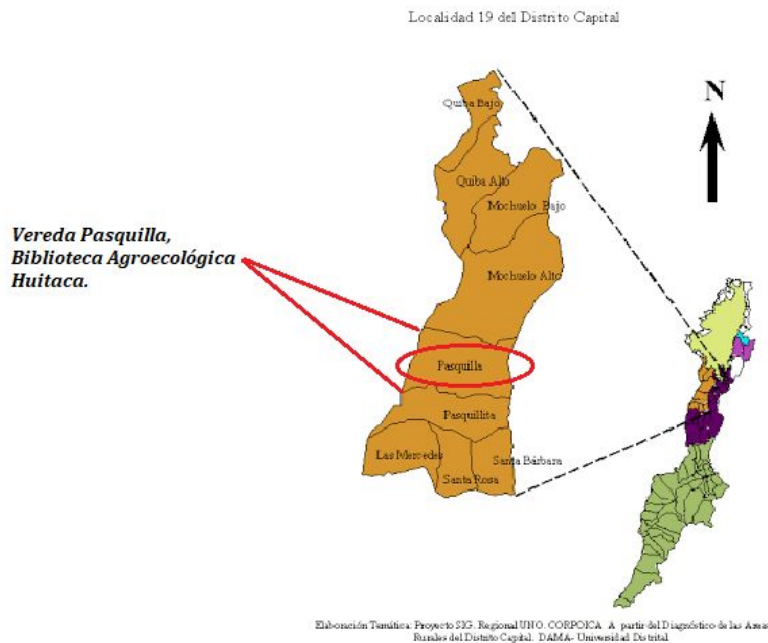
A partir del año 1983, con el Acuerdo 11 del Concejo de Bogotá, se define el marco jurídico y administrativo de lo que ese entonces se denominó el Plan Ciudad Bolívar, con el cual se pretendía "orientar el crecimiento de la Ciudad preservando el espacio de la sabana para fines útiles agropecuarios", propiciando la expansión urbana hacia zonas de menor adaptación agropecuaria cuya utilidad estaría vinculada a los procesos de urbanización, constituyéndose en un ambicioso proyecto urbano, social, e interinstitucional, que involucraba prácticamente a todas las entidades del Distrito.

Posteriormente, la Constitución de 1991 le da a Bogotá el carácter de Distrito Capital; en 1992 la Ley 1 reglamentó las funciones de las Junta Administradora Local, de los Fondos de Desarrollo Local y de los Alcaldes Locales, y determinó la asignación presupuestal. Mediante los acuerdos 2 y 6 de 1992, el Concejo Distrital, definió el número, la jurisdicción y las competencias de las JAL. Bajo esta normativa, se constituyó la localidad de Ciudad Bolívar, conservando sus límites y nomenclatura, administrada por el Alcalde Local y la Junta Administradora Local, con un total de once ediles. Finalmente, el Decreto - Ley 1421 determina el régimen político, administrativo y fiscal bajo el cual operan hasta hoy las localidades del distrito (Planeación, 2009. Pág. 8).

1.3.1.2. Ruralidad Ciudad Bolívar

Según datos de la Alcaldía Local de Ciudad Bolívar (2017), la localidad tiene el 73,9% de suelo rural, y administrativamente comprende la UPR (Unidad de Planeamiento Rural), identificada con número 919 pertenece a la Localidad 19 de Ciudad Bolívar. Según informe de Catastro de Bogotá la UPR se encuentra al sur de la localidad, al suroccidente de la ciudad de Bogotá. Limita al norte con las UPZ Jerusalén y Lucero; al sur con la zona rural de Usme y la UPZ Monte Blanco; al oriente con las UPZ Mochuelo y el Tesoro, y al occidente limita con municipio de Soacha.

Mapa 2. Ubicación zona rural Ciudad Bolívar. Tomado de: <http://www.fao.org/>



Según lo establecido en el Plan de Ordenamiento Territorial de Bogotá vigente, “Las piezas rurales constituyen porciones del territorio rural del Distrito que se diferencian por tener características relativamente heterogéneas a nivel socioeconómico y por constituir unidades geográficas de cerro, valle o ladera claramente identificables en el territorio.” (Alcaldía Mayor, 2018).

Las cinco piezas rurales allí identificadas, que se prevé sean planificadas a través de Unidades de Planeamiento Rural –UPR, son las siguientes: Rural Norte, Cerros Orientales, Cuenca Media y Alta del Río Tunjuelo, Cuenca del Río Blanco y Cuenca del Río Sumapaz. El área de estas UPRs puede pertenecer más de una localidad dado que su definición obedece más a criterios socioeconómicos y geográficos que políticos administrativos.

En el caso de Ciudad Bolívar, su territorio rural se engloba dentro de la UPR Río Tunjuelito, de la cual, también participa la localidad de Usme. La UPR es comprendida por los corregimientos de Pasquilla, que incluye las veredas Pasquilla, Pasquillita, Santa Bárbara, Las Mercedes y Santa Rosa y el corregimiento de Mochuelo está compuesto por las veredas Mochuelo Alto, Mochuelo Bajo (con sus barrios Paticos, Lagunitas, Barranquitos y Esmeraldas), los cuales están asignados a la UPZ 64 Monteblanco, además de las veredas Quiba Alta y Quiba Baja (Alcaldía Local, 2017, p.2).

La Alcaldía Mayor de Bogotá (2018) determinó que el suelo rural de la localidad de Ciudad Bolívar se encuentra dentro de la Reserva Forestal Protectora-Productora Cuenca Alta del Río Bogotá, clasificada dentro de la Estructura Ecológica Principal. Los beneficios ambientales de estos ecosistemas son altamente importantes no solamente para Ciudad Bolívar sino también para el Distrito Capital y los municipios vecinos. Cabe resaltar que, dentro del suelo rural, se encuentra el Parque Minero Industrial Mochuelo, el Relleno Sanitario de Doña Juana.

En cuanto a la presencia institucional, la zona Rural de Ciudad Bolívar cuenta con dos colegios de carácter oficial, Colegio de la Vereda Mochuelo Alto y el colegio del corregimiento Pasquilla, brindando una oferta de una jornada de estudio (Diurna), con una capacidad instalada para albergar cerca de 1.488 estudiantes. Del colegio de Pasquilla dependen las escuelas ubicadas en Pasquilla, Pasquillita y Santa Bárbara. La vereda Las Mercedes cuenta con una escuela cuya estructura física pertenece a Ciudad Bolívar, pero administrativamente depende de la Localidad Quinta de Usme. En la vereda Santa Rosa no se cuenta con escuela. En términos generales, la zona rural cuenta con poca presencia institucional, por encontrarse apartada del casco urbano (Alcaldía Local, 2017, p.2).

Las instituciones, Quiba Alta, Mochuelo Bajo y Pasquilla, cuentan con colegios de básica primaria y básica secundaria, con formación técnica en convenio con el SENA, el resto de las veredas a excepción de Santa Rosa, cuentan con escuelas de primaria. La organización de las personas en las veredas se legitima en las Juntas de Acción comunal que se apoyan en el colegio e Iglesia para el desarrollo de todas las actividades internas de la comunidad, también se apoyan en fundaciones y grupos juveniles que desarrollan procesos de educación en la zona.

De acuerdo con la caracterización general de la zona rural, se puede reflexionar que cada una de las veredas, tiene dinámicas distintas, no se puede homogeneizar la ruralidad como una sola, cada una se desarrolla de manera particular, según su actividad económica, sus organizaciones, sus procesos de resistencia frente a las diversas problemáticas que cada una pueda presentar y también de acuerdo a la lejanía de la ciudad y el acceso a sus territorios. En las veredas de Santa Rosa y Las Mercedes, por ejemplo, presentan una particularidad, las dos no cuentan con transporte, son las más alejadas de la zona, por lo que la Alcaldía Local no llega, estas veredas se relacionan más con las dinámicas y el apoyo de las entidades de la Localidad de Usme, esto dificulta que se desarrollen proyectos ya que el acceso es difícil y no tienen claro a que unidad administrativa pertenecen, por lo que este proyecto es una oportunidad para alcanzar a desarrollar iniciativas en los territorios abandonados por las entidades.

Históricamente estas veredas, han tenido herencia campesina de Boyacá, Tolima Y Sumapaz, que han migrado desde estos lugares y se ha establecido en el territorio de Ciudad Bolívar, para continuar con sus saberes campesinos y poder encontrar un bienestar para sus familias; aunque estos saberes se han transformado por varios factores, el crecimiento de la ciudad, que hace que se tengan que modificar las prácticas cotidianas, la instalación de complejos mineros que le dan otro uso al suelo, la instalación del Relleno Sanitario Doña Juana, que en la actualidad está generando problemas de salud y está quitando territorio a los campesinos, desplazándolos de sus tierras y otro factor es que el campo se está quedando sin quién los trabaje, ya que los jóvenes no ven su futuro en el campo.

Es de anotar que lo investigado hasta el momento y con base en las relaciones que se establecen desde el Plan de Ordenamiento Territorial, se menciona que la zona rural de la localidad, si bien pertenece a una Reserva Forestal, no señala o destaca la vocación y el uso del suelo que le dan los campesinos en esta región y que esto ha sido problemático y discutido a lo largo de reuniones en donde la Alcaldía ha socializado su proyecto POT evocando la ruralidad, sin embargo, no se reconocen las actividades agropecuarias desempeñadas ni tampoco se determinan las áreas de cultivo, ganadería y reserva.

1.3.1.3. Caminando Pasquilla

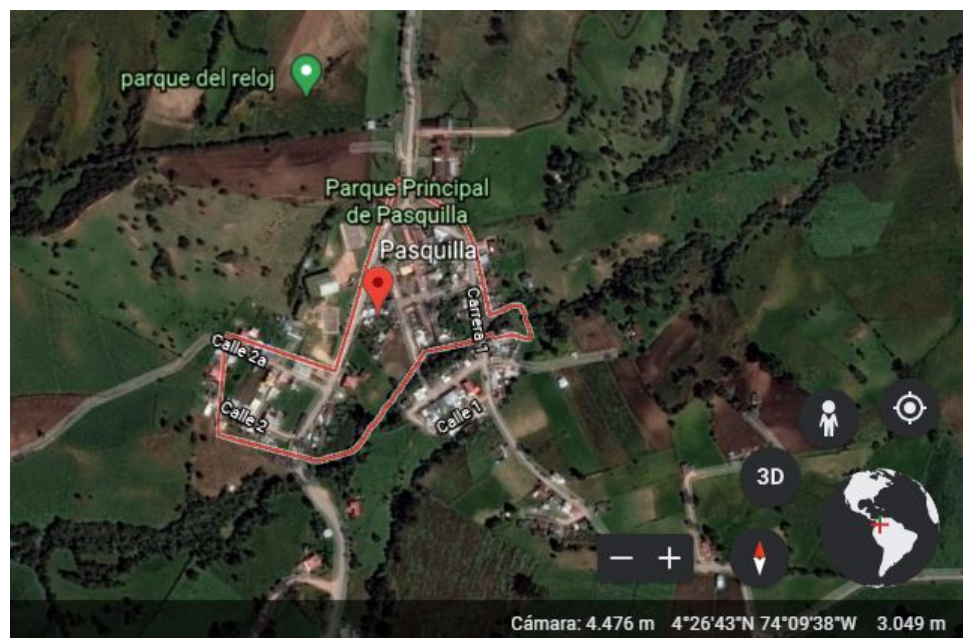
Pasquilla hace parte de las 9 veredas que componen la zona rural de la localidad 19 en Bogotá, a su vez, conforma uno de los corregimientos de la UPR, se encuentra dividida en cinco veredas: Pasquilla, Pasquillita, Las Mercedes, Santa Rosa y Santa Bárbara, y cuenta con una población estimada de 1.500 habitantes (Secretaría Distrital de Planeación Dirección de Ambiente y Ruralidad 2010). Pasquilla fue fundada en 1895 por un obispo quien relacionó la geografía de Pasca, colocándole Pasquilla (Pasca más pequeña), aquí se encuentra la iglesia más antigua fundada en 1915 y tiene el único cementerio de la zona rural funcionando desde 1938.

El corregimiento alcanza una altitud de 3.225 msnm y tiene una extensión de 75,8 km², posee una importante área de páramo y un recurso hídrico significativo, y se caracteriza como sector de producción agropecuaria. Allí los relieves son más escarpados e irregulares en los que en conjunto con sus bosques andinos y páramos encontramos cultivos resplandecientes de papa, haba y arveja que, día a día los campesinos de Pasquilla cuidan pues esa es la cotidianidad de ellos. Pasquilla se caracteriza por sus campos cubiertos de papa, arveja y ganadería doble propósito. Sus acueductos comunales construidos por su propia comunidad y sus aguas que provienen del Páramo de Las Mercedes y Sumapaz. (Martínez, 2019)

En cuanto a las actividades económicas, la mayoría se dedica a la agricultura, con los principales cultivos que son la papa, la criolla, la arveja y en proporciones menores, hortalizas y frutales, la segunda actividad económica es la producción lechera de ganado vacuno, esta leche es

transportada en cantina a la ciudad o en algunos lugares, es transportada por vehículos especializados en la conservación del producto, una tercera actividad económica es el turismo, aprovechando la diversidad de bosques nativos y no-nativos, las fuentes hídricas puras de las montañas del páramo, y la diversidad de aves, mamíferos, reptiles y peces de la zona., con su sede en la vereda de Pasquilla (ASOTUR) (Martínez, 2019).

Mapa 3. Vereda Paquilla, centro de la vereda. Tomado de: www.googleearth.com.



El corregimiento posee una red de quebradas, que estas a su vez organizan la vereda de Pasquilla en varios sectores como son: Paso Colorado, El Edén, Tiberinto, Pasquilla Centro, El Bosque, La Estancita, La Pradera y El Alto del Uvo, dos embalses y dos lagunas (la más importante El Alar), que proveen el agua a los acueductos Veredales (El Saltonal, Piedra Parada y Pasquilla Centro). Aunque su fauna y flora están bastante disminuidas por la intervención, aún se encuentran bosques de encenillo con presencia de aves rapaces y mamíferos, como la zarigüeya. Toda el agua que se usa en Pasquilla proviene de los acueductos veredales, gracias a que los

campesinos se han organizado para mantenerlos. La preocupación por conservar estas fuentes de agua ha llevado a consolidar sistemas de vigilancia y evitar el uso de agroquímicos en la zona.

Con respecto a lo educativo, en Pasquilla se encuentra el Colegio Rural Pasquilla, en el que la formación va hasta la básica media con énfasis en administración agropecuaria en convenio con el SENA, tiene también dos sedes de educación primaria en las veredas de Santa Bárbara y Pasquillita. Se encuentra desde 2018, la Biblioteca Público Escolar Pasquilla que apoya los procesos educativos del colegio y otros procesos de aprendizaje para toda la población. En cuanto a educación para adultos, en 2015 hubo una Fundación que brindó el servicio de validación en la noche; actualmente no hay instituciones que apoyen la educación para adultos, ya que las pocas instituciones se encuentran en la zona urbana y el desplazamiento hasta ellas es complejo.

En cuanto al aspecto sociocultural, las personas de Pasquilla menciona Martínez (2019), han llevado una historia que reconoce raíces campesinas propias, saberes culturales generacionales, basados principalmente en el cuidado y producción de la tierra para el sustento propio y de la comunidad, siendo gente reservada y respetuosa en sus creencias religiosas y políticas, gente de ruana y sombrero educada por la experiencia y el reconocimiento de su contexto, andando a lomo de mula por el páramo, haciendo caminos por los montes y llegando a los municipios aledaños para vender sus productos, pocos, pero cuidados con esa necesidad de encontrar un sustento y llegar con mercados variados a casa, añorando esos regalos sencillos pero significativos que esperan los jóvenes ansiosamente a la llegada del padre a casa después de un largo viaje.

Sin embargo, el autor señala que “hoy encontramos un fuerte cambio en lo que respecta a la tradición cultural, desarraigando al sujeto hasta de su propio entorno, no solo por la falta de oportunidades laborales, sino por esa incesante necesidad de buscar mecanismos que faciliten el ingreso de recursos económicos, dado que el campo ha sufrido cambios bruscos por parte de los malos precios en los alimentos, lo cual genera mayor cantidad de pérdidas que ganancia, también está el deterioro de la tierra por causa del mal uso de insumos químicos, la llegada de personas

ajenas al territorio que venden su fuerza de trabajo a salarios más bajos, el uso de maquinaria agrícola que expropia en un porcentaje alto a los trabajadores de tradición” (2019, p.6)

Por lo anterior, la comunidad se ha preocupado por el sector, desarrollando propuestas en temas como: sostenibilidad ambiental, procesos de educación popular, juntas comunales como el comité juvenil, ganadero y religioso, entre otros, que buscan apropiarse nuevamente de esas necesidades culturales, devolviendo la historia e invitando a los más pequeños a que se hagan presente en su territorio, que sobresalgan en la búsqueda de nuevas propuestas para la comunidad, con hábitos sencillos como el cuidado del medio ambiente, las buenas prácticas agrícolas, que se pueden implementar desde casa con pequeñas parcelas, desde el baile y el respeto a los animales (Martínez, 2019, p.9).

1.4. Biblioteca Agroecológica Huitaca

Siendo la Biblioteca Agroecológica Huitaca como escenario donde se desarrollará esta investigación, es importante señalar lo que motivó a esta biblioteca a surgir como espacio alternativo educativo en la ruralidad.

Foto N° 3. Biblioteca Agroecológica Huitaca.



La Biblioteca Agroecológica Huitaca nace en 2016 a raíz del Colectivo Vida y Letra que inicia con procesos de lectura en la vereda Pasquilla, club de lectura que se llamó “Sembrando Palabra” conformado por un grupo de jóvenes de la ruralidad estudiantes de Licenciatura de Universidades públicas que deciden abrir un espacio para el fomento de la lectura desde el diario vivir de los campesinos, la tierra y la soberanía alimentaria, este club iba dirigido a personas adultas, sin embargo, por diversas dinámicas del sector los adultos no pudieron asistir, pero en cambio se realizó con niños y jóvenes, enfocado desde la recuperación de la memoria.

En 2017 se trabaja desde la educación popular con un Pre-Icfes incentivando al acceso a la educación superior, en este proceso han participado cerca de 60 estudiantes de bachillerato principalmente del Colegio Rural Pasquilla y José Celestino Mutis, aquí también se consolida un grupo de base que busca nuevos escenarios en el territorio que contribuyan al desarrollo colectivo de la vereda. Por esta razón y debido al bajo porcentaje de jóvenes que logran acceder a la educación superior en la ruralidad, la propuesta inicia con un espacio de pre-icfes y cineclub; posteriormente se amplía el espacio e inicia trabajo con niños en 2018 desarrollando dos proyectos de promoción de lectura y escritura, dentro de los cuales se desarrollaron propuestas de recuperación de saberes naturales desde las temáticas Derechos Humanos y ambientales con los libros La Conferencia de Los Pájaros de Santiago Gamboa y El Espíritu del Páramo de Celso Román, desde este proyecto se ha intentado acercar a los niños a la lectura como hábito.

En 2018, se inicia con la propuesta de *alfabetización con adultos* que tiene como fin acercar a la comunidad a la escritura y lectura como una herramienta para que ellos mismos visibilicen al mundo sus saberes y experiencias empíricas a través del intercambio de cartas con otras experiencias rurales, esta experiencia ha generado un primer intercambio de cartas (Compañeros indígenas Nasa del Cauca) y la apropiación de la escritura por parte de algunos adultos; también otro ejercicio es la recuperación de plantas nativas que es una construcción que se realizó para diseñar un álbum que reuniera los conocimientos campesinos que se han transmitido de generación en generación y lograr plasmarlos en la palabra escrita como una forma de compartir con otras comunidades la experiencia adquirida mediante la oralidad y la

práctica que es lo que caracteriza a las comunidades rurales, se logró que con esta experiencia Fundalectura mediante el proyecto Redes Rurales de lectura realizara una Publicación llamada Saberes sobre lo natural (2018).

Debido a que la biblioteca inició con un espacio en arriendo y por cuestiones económicas no pudo mantenerse, se generó una articulación a partir de junio de 2018 con la Biblioteca Público Escolar Pasquilla, donde hasta el momento se realizan las actividades de Alfabetización y Pre-icfes, al igual que el cine club. Esta articulación ha permitido mantener los espacios y generar articulaciones con otros procesos como es el caso del intercambio de cartas con los indígenas del Cauca.

En 2019, la Biblioteca Agroecológica Huitaca es reconocida por parte de la Junta de Acción Comunal como una organización que apoya el fortalecimiento del territorio mediante procesos educativos.

1.5. Los adultos

*Un hombre del pueblo de Neguá, en la costa de Colombia, pudo subir al alto cielo.
A la vuelta contó. Dijo que había contemplado desde arriba, la vida humana.
Y dijo que somos un mar de fueguitos. -El mundo es eso -reveló- un montón de gente, un mar de fueguitos.
Cada persona brilla con luz propia entre todas las demás.
No hay dos fuegos iguales. Hay fuegos grandes y fuegos chicos y fuegos de todos los colores. Hay gente de fuego sereno, que ni se entera del viento, y gente de fuego loco que llena el aire de chispas. Algunos fuegos, fuegos bobos, no alumbran ni queman; pero otros arden la vida con tanta pasión que no se puede mirarlos sin parpadear, y quien se acerca se enciende.
El Libro de los Abrazos. Eduardo Galeano.*

Los adultos cada uno con su fuego propio, se atrevieron a contar en varios encuentros de diálogo, sus experiencias, cotidianidades, intereses y gustos que los motivaron a acercarse a este espacio educativo, también mencionando porque no pudieron acceder a la educación. Se organizó los encuentros de diálogo en forma de entrevista no estructurada grupal que diera orden al diálogo y se lograra recolectar una amplia información, se realizaron preguntas orientadoras

cómo: ¿a qué se dedican? ¿Hace cuánto tiempo desarrollan esas actividades? ¿qué problemáticas se evidencian en la región?, en cuanto a lo educativo ¿hasta qué grado cursaron? ¿por qué no siguieron con sus estudios? Se realizaron las sesiones en la tarde-noche, teniendo en cuenta los tiempos y dinámicas laborales del campo.

Adultos participantes: Hermelinda Porras, Adriana Rodríguez, Nancy Zamudio, María Moreno, Adalid Zamudio, Emilia Osorio, Geraldine Huertas, Bertha Díaz, Derly Díaz, Blanca Suarez, Nelly Vela, Lucidia Ramírez y Abelardo Moya.

Iniciando un contexto general, son personas adultas pertenecientes a la vereda Pasquilla de la zona rural de Ciudad Bolívar, campesinos que viven de realizar actividades agropecuarias, pero que tienen una serie de problemáticas que afectan su diario vivir relacionadas con la baja productividad en los cultivos, deterioro de los suelos, enfermedades en los animales de producción, acceso a la movilidad, salud y educación superior.

Con respecto a las mujeres (12), se dedican a labores como cuidado de animales (ganado doble propósito), cocinando para obreros (principal labor de la mujer campesina), al tejido y la venta de sus productos elaborados, sólo una de ellas trabaja como secretaria del Acueducto Comunitario Pasquilla Centro. Se puede resaltar que se consideran campesinas por tradición de su familia y porque les enseñaron a vivir de la tierra y producen alimentos a las personas de la ciudad. El único hombre del grupo se dedica al cuidado de un hato lechero y actividades varias del agro.

La población se caracteriza por ser adultos entre los 24 y 65 años, padres y madres cabeza de hogar, agricultores, cuidadores de hatos lecheros, jornaleros, empleados, artesanos, oriundos de la región, a excepción de (2) mujeres (María y Adriana) que provienen de municipios aledaños de Cundinamarca y Boyacá; (3) mujeres (Emilia, Hermelinda y Blanca) no cuentan con una escolaridad completa, (4) adultos no tienen ningún grado de escolaridad (Abelardo, Lucidia, Nelly y Bertha), (6) mujeres cuentan con educación media y ninguna cuenta con alguna modalidad de educación superior.

Durante la conversación se resaltó que algunos campesinos no son oriundos de la vereda por causa de un desplazamiento por condiciones económicas en sus lugares de origen (Boyacá y Cundinamarca), llegando a la vereda buscando mejores alternativas de vida por parte del agro y beneficiándose por la cercanía a la zona urbana de Bogotá para comercializar sus productos.

De acuerdo a las intervenciones de los adultos, se evidencia que toda su vida han trabajado en labores agropecuarias y que estas fueron enseñadas por sus padres o familiares que de igual manera se dedicaron a las labores del campo, (2) mujeres mencionaron que, durante un tiempo corto, las llevaron a la ciudad como empleadas domésticas en casas de familia, pero que decidieron volver al campo porque se casaron. El papel de la mujer si bien a nivel general ha sido desvalorizado y pormenorizado, en la ruralidad es aún invisible y no es visto como importante en el desarrollo productivo del agro, también es común observar que las mujeres no pueden decidir sobre su futuro de manera libre sin ser cuestionadas.

No se evidencia ningún tipo de discapacidad física o psicológica, aunque hay algunos casos sobre el tema de maltrato de género y conflictos a nivel familiar.

Foto N.º 4. Encuentros de diálogo.



En cuanto a lo educativo, ¿por qué no pudieron estudiar o terminar sus estudios?, desde muy niños, empezaron a trabajar por lo que la educación no era vista como algo elemental o fundamental en el desarrollo del ser humano, menos cuando se trata del cuidado de cultivos o animales, no se necesita saber mucho para poder desarrollar esas actividades, sólo lo básico, saber sumar para llevar las cuentas de la casa, o cuando los enviaban por el mandado, leer no era necesario, con conocer el valor de los billetes era suficiente o el saber dónde se debía firmar, si se iba a la ciudad, referenciando puntos estratégicos o con conocer los números ya era suficiente para no perderse.

En épocas anteriores el estudiar era cuestión de las personas pudientes que no les tocaba trabajar para subsistir, era visto como inalcanzable para las familias de escasos recursos o las familias no incentivaban en los proyectos de vida, pues no había posibilidad para algo distinto al trabajar o tener hijos y cuidar un hogar. Al respecto los adultos mencionaron:

Hice hasta 5° de primaria, cuando terminé de estudiar, quería seguir estudiando, pero por ser la mayor de 8 hermanos, mi papá me dijo que no podía seguir estudiando porque él no tenía plata y al ser muchos hermanos no alcanzaba. Mi tía me quiso llevar para que estudiara, pero mi papá no me dejó porque tenía que cuidar a mis hermanos, estuve en la casa hasta los 19 años y luego me fui a trabajar a la ciudad, luego me casé y me dediqué al hogar. Sin embargo, decidí en 2015 validar el bachillerato y me gradué de bachiller en 2017 (Nancy Zamudio, 2019, entrevista).

Estudí hasta 4 de primaria, en esa época los profesores no venían a la escuela, entonces nos encerrábamos en el salón a contar historias y jugar, pero nuestros papás no sabían eso y todos los días íbamos a la escuela, hasta que un día una de las mamás de mis compañeras se dio cuenta y le contó a mi papá, y mi papá no me dejó estudiar más porque yo ya estaba grande. Luego mucho tiempo después hice 5, 6 y 7 por radio Sutatenza, me dijeron que validara, pero no pude por mi trabajo, sin embargo, en 2015 me animé a validar el bachillerato ya que el horario eran los sábados por la noche y podía aprovechar ya que no tenía que trabajar a esa hora (Adalid Zamudio, 2019, entrevista).

Dentro de los roles en la familia, los hermanos mayores por lo general tenían que cuidar a sus hijos mientras los papás trabajaban, pues eran familias numerosas y se debían trabajar arduamente para poder subsistir, por todo esto, era casi imposible que los hijos mayores estudiaran, el campo colombiano se ha caracterizado por la distribución de papeles dentro de la familia, donde todos tienen que contribuir.

Como la educación no se veía importante en la ruralidad ni siquiera se desarrollaban las clases con constancia, tampoco se brindaban garantías mínimas a los maestros para poder llegar a lugares de difícil acceso.

Desde muy niña a los 7 años ya me tocaba trabajar, me tocaba sembrar el cilantro y después hacer los paquetes, picar la tierra con el azadón, prefería hacer eso que cocinar; a esa edad no estaba en la escuela todavía, empecé a estudiar a los 9 años ya era una niña grande cuando fui por primera vez a una escuela, me gustaba estudiar, me gustaban mucho los libros, eran mis elegidos, ya iba en libro cuarto, me gustaba leer mucho la historia sagrada y la profesora me daba cuentos para que yo le leyera a los niños. Luego mi mamá se enfermó, casi se desangra entonces la llevaron para Tunja y yo me tuve que quedar con el bebé que había acabado de tener, entonces me tocaba cuidar el niño, cocinar y lavar los pañales de tela, y cuidar a mis otros hermanos porque yo era la mayor (Hermelinda Porras, 2019, entrevista).

Como se mencionó anteriormente, los roles en la familia se determinaban de acuerdo al género y edad, desde muy pequeños tenían que aprender a trabajar la tierra, en el caso de las mujeres, a cocinar y cuidado del hogar, no había espacio ni tiempo para la lectura, de ahí viene un problema que actualmente persiste y es que la lectura y la escritura no son hábitos en las familias colombianas, sobre todo el campo, por no ser elementos primordiales para la subsistencia y desarrollo económico en un hogar.

Otra situación era la falta de recursos económicos, si no había para comer menos para un cuaderno o lápiz, depender de la tierra no garantiza que haya bonanza con los productos a cosechar, cultivar depende de las condiciones climáticas por lo que no siempre iba a haber productos para llevarlos a la plaza de mercado y venderlos para adquirir otros productos básicos;

la lejanía era otro factor que dificultaba el acceso a la educación, las escuelas normalmente se ubicaban en los pueblos o caseríos y los que vivían en la montaña, las vías en esa época no eran de fácil acceso y los maestros debían vivir cerca de la escuela o incluso en la misma escuela como aún pasa en las escuelas de Pasquillita y Las Mercedes.

Hice hasta 5 de primaria, pero no pude seguir porque no habían recursos económicos y la escuela quedaba muy lejos de mi casa, pues quedaba a 3 horas y mi mamá tampoco nos dejaba salir, y me decían que ya tenía la primaria que ya lo que tocaba era trabajar, me tocó cocina para los obreros, echar azadón, fumigar o lo que tocara hacer, en la casa estuve hasta los 19 años (María Moreno, 2019, entrevista).

En la ruralidad las escuelas existentes eran de sólo primaria, incluso había escuelas que no tenían la capacidad de formar hasta 5º, si se deseaba continuar se debía ir a la ciudad más cercana, lo cual era casi imposible sobre todo para las mujeres, que en la concepción machista sólo se deben dedicar a cuidar la casa y tener hijos, esa idea patriarcal estaba arraigada en las mujeres también, por eso a las mujeres no las dejaban salir.

En esa época solo había hasta 3 de primaria, y como terminé muy pequeña repetí 3 veces tercero, y mis papás luego no me quisieron dar más estudio porque no tenían plata, eran muy pobres y éramos muchos hermanos entonces no se preocupaban por eso (Emilia Osorio, 2019, entrevista).

Yo estudié hasta 5 de primaria, pero mis papás eran muy pobres, no tenían los recursos económicos que se necesitaban para estudiar, había una profesora que me trajo a trabajar a Tunja porque mis papás me enviaron, no pude seguir estudiando porque me tocó encargarme de la casa y los niños de la profesora, duré trabajando tres años con ella (Blanca Suarez, 2019, entrevista).

Dentro de las prácticas familiares, el papel que cumple cada miembro es importante, por ejemplo, la mujer tiene hacerse cargo de la casa desde muy pequeña, desde la concepción que no

debe tener otra visión más que eso y que finalmente se reproduce cuando se organiza para formar un hogar.

Mi mamá duró tres meses en el hospital, me “ganaba unas tundas” de mi papá porque yo tan pequeña dejaba quemar las ollas. Pero yo era feliz porque me inventé unos tizones de la candela y le preguntaba a mi hermano Octavio que habían hecho en la escuela y en la noche me ponía a estudiar y escribía en los palos y ya cuando tuve un lápiz los pasé a una hoja de cuaderno. Ya cuando llegó mi mamá, ya mi papá no me dejó volver a la escuela porque yo tenía que cocinar, que la mujer tenía que estar en la casa haciendo oficio, entonces yo le seguí ayudando a mi mamá y yo compraba el pan con lo que me ganaba y andaba descalza (Hermelinda, 2019).

En esa misma lógica machista, se normalizaba la agresión física, los padres maltrataban a sus hijos, pero como ellas mencionan no se catalogaba como tal, según era una forma de educar de los padres para que sus hijos aprendieran a hacer las cosas bien, incluso cuando convivían con sus parejas la agresión se normalizaba.

El tener pareja a temprana edad era algo primordial para el proyecto de vida de la mujer, por lo que otras oportunidades fueron descartadas, bien porque fue obligaba a conformar un hogar o porque era la opción más fácil para salir de una situación precaria, pero que muchas veces fue peor porque lo que hallan es maltrato.

Me casé a los 20 años, pero no sabía que era el matrimonio y pues a trabajar en el campo a cocinar para obreros, estudié eso sí un poquito en radio Sutatenza, inclusive me ofrecieron una beca para irme a Sutatenza, pero no quise porque ya tenía novio y no había quien me dijera que era una buena oportunidad que la aprovechara (Emilia, 2019).

Conocí a un muchacho cuando tenía 20 años y me fui con él a vivir, tuve una hija, sin embargo, ese muchacho me golpeaba y lo dejé y volví a mi casa con mi mamá, luego conocí a mi esposo actual y llevo 7 años con él; si me gustaría volver a estudiar, pero es que tengo mi esposo y me ha quedado difícil.

Sumado a las anteriores situaciones que impidieron el acceso a la educación de los adultos, hay otro fenómeno que pesó a la hora de asistir a la escuela, el maltrato no solo se presenciaba en la casa, sino también en la escuela por parte de los maestros, estos golpeaban a los estudiantes o los castigaban brutalmente, fomentando el miedo y la ley de la letra con sangre entra.

Cuando yo estaba en 2º, mi profesora nos hacía llevar una vara delgada y cuando uno no hacía tarea o no contestaba correctamente, nos pegaba con esa misma vara, en otras ocasiones sobre maíz nos hacían colocar de rodillas y en las manos sosteníamos unos ladrillos, durábamos horas, por todo eso yo prefería irme a pescar o hacer otras cosas, le tenía mucho miedo a los profesores, por eso no aprendí a leer y escribir (Abelardo Moya, 2019, entrevista).

Por último, conversando con los adultos sobre los gustos e intereses, mencionaron que les interesa la lectura y la escritura pero que se conecte con lo que hacen a diario, que puedan ser herramientas que sirvan para visibilizar su labor a otros, impidiendo que sean externos quienes cuenten su historia y la modifiquen como ha sucedido con varias entidades, también expresaron su interés por retomar los estudios que por las situaciones ya expuestas no pudieron continuar ya que no es tarde para aprender, les interesa aprender con herramientas informáticas pues no se desconocen la influencia de la tecnología actualmente. Si bien no sólo les interesa aprender sino compartir otros espacios con sus vecinos y hacer amistad.

1.6. Planteamiento del problema

Analizando lo hallado en la revisión documental de investigaciones que han tenido una preocupación por la educación de adultos, caso específico la alfabetización, se ha encontrado que en la actualidad persiste el analfabetismo y este tiene una tasa más alta en la ruralidad; si se tiene en cuenta la caracterización realizada en la vereda Pasquilla a un grupo de adultos, se ha observado que dinámicas económicas, sociales y culturales han incidido que personas adultas no hayan culminado sus estudios y otros ni siquiera accedieron a la escuela.

Desde la educación rural, como se evidencia en los antecedentes, se ha preocupado por la población campesina en formar para la productividad, la tecnificación del campo y por el desarrollo social del campesino. Si bien en la Ley 115 se promulga la flexibilización curricular para adultos y jóvenes, las políticas educativas no cumplen con la accesibilidad, asequibilidad y adaptabilidad en un contexto rural para que la población campesina pueda acceder a la educación y que se tenga en cuenta el contexto y los saberes de esta población, pues no sería correcto homogeneizar los procesos de enseñanza; otra problemática es que la enseñanza de la lectura y la escritura se reduce a la transferencia del código escrito, limitando el aprendizaje a un saber mecánico y anulando la experiencia.

Se observa que las investigaciones se han centrado en poblaciones urbanas en barrios de localidades periféricas y pues estas tienen un contexto diferenciado; si se observa el caso rural, no hay una preocupación por esta población, exceptuando el extensionismo como una metodología aplicada al contexto del campo pero que se queda en la reproducción de dinámicas agrícolas. Si aterrizamos a la vereda Pasquilla, son casi nulas las oportunidades que tienen las personas para formarse académicamente.

Por lo anterior se formula la siguiente pregunta problema:

¿De qué manera la elaboración y aplicación de una propuesta de alfabetización para adultos desde la Educación Popular, contribuye al fortalecimiento de las relaciones y saberes campesinos de los sujetos en el territorio de Pasquilla?

1.7. Objetivos

1.7.1. Objetivo General

Elaborar y aplicar una propuesta de alfabetización para adultos desde la Educación Popular, que contribuya al fortalecimiento de las relaciones y saberes campesinos de los sujetos en el territorio de Pasquilla.

1.7.2. Objetivos Específicos

1. Identificar los saberes campesinos que han caracterizado a la comunidad de la vereda Pasquilla.

2. Establecer un escenario educativo de alfabetización para adultos, que parta de los saberes campesinos.

3. Crear en colectivo, un producto que consigne los saberes comunes, las reflexiones y las cotidianidades de los adultos.

1.8. Justificación

El presente trabajo de grado pretende contribuir a la construcción de un proyecto educativo dirigido a la población adulta campesina, acorde con el contexto, que aporte al fortalecimiento del territorio, enfatizando en la recuperación de las memorias desde la voz de los campesinos con su cotidianidad y saberes comunes, para reconocer las necesidades que tiene la comunidad en relación con el territorio y sus condiciones materiales de existencia contemplando los elementos socioculturales.

La alfabetización con adultos es uno de los ejes que se pretende trabajar en este ejercicio pedagógico, debe tratarse como lo señala Rojas (2015), de un proceso político- educativo que tenga en cuenta las experiencias y saberes comunes y populares, que por medio de esto se dignifique a los seres humanos que por cuestiones sociales, económicas y políticas, han sido

excluidas de la educación, como sucede con los adultos que no pudieron acceder a una escuela o seguir con sus estudios y que si bien la normatividad colombiana ha diseñado lineamientos educativos para personas adultas, no se tienen en cuenta los contextos de estos sujetos , también con este proyecto, se pretende el reconocimiento del campesino como un sujeto político y activo de la sociedad, superando la visión económica y productiva de este actor social, por lo tanto, su educación también debe encaminarse al desarrollo social y crítico adquiriendo habilidades y herramientas para ser actores de cambio de su propia realidad y no únicamente dedicados la producción del suelo como se observó en el rastreo documental con el extensionismo.

Este proyecto de grado se enfoca desde la educación popular con Paulo Freire y Alfonso Torres y se trabaja más allá del aula regular, aportando a otras formas de construcción de conocimiento que resaltan la experiencia de los educandos y superando las paredes de la escuela, logrando una integración del conocimiento científico-pedagógico a la comunidad, siendo así, busca que la educación geográfica vaya más allá de la descripción y se preocupe por la formación del educando en un sentido crítico y reflexivo de su espacio geográfico; que pueda sentir, observar y leer el mundo que le rodea y lo que implica esta lectura al fortalecimiento de su territorio, a la defensa de su territorio, a la construcción de territorialidades desde la conciencia en su cotidianidad, valorando los saberes y experiencias de lo que es ser campesino, de cómo desde estos se construye conocimiento desde abajo, desde la acción interpretativa de lo que se ve y lo que no, para que ese conocimiento se integre a la realidad geográfica del contexto directo del educando y pueda expandirse a otros contextos.

2. Dialogando y concienciando la pedagogía-investigación.

*En la cultura del Caribe colombiano, y más específicamente de la cultura ribereña del río Grande de La Magdalena que rinde sus aguas al mar Atlántico, el hombre-hicotea que sabe ser aguantador para enfrentar los reveses de la vida y poder superarlos, que en la adversidad se encierra para volver luego a la existencia con la misma energía de antes, es también el hombre sentipensante que combina la razón y el amor, el cuerpo y el corazón, para deshacerse de todas las (mal) formaciones que descuartizan esa armonía y poder decir la verdad.
Orlando Fals Borda.*

En este capítulo se abordará la metodología de la investigación desde una epistemología acorde con las necesidades de la comunidad y la investigación; es de carácter cualitativa ya que su flexibilidad en las herramientas y métodos permite la comprensión de la realidad social al ser dinámica y cambiante; como maestra investigadora y sentipensante¹, desde la introspección surgió la necesidad de renacer y repensar la realidad campesina con intención de fortalecerla desde la educación como acto revolucionario.

El capítulo estará dividido en tres partes: una primera, la disciplinar que en este caso se desarrollará desde la geografía radical y la geografía rural; una segunda, el enfoque pedagógico de la educación popular con sus exponentes Paulo Freire y Alfonso Torres Carrillo; y por último, la visión metodológica con la Investigación Acción Participativa mediante Orlando Fals Borda y Alfonso Torres.

2.1. Los diálogos geográficos.

En primer momento, se menciona la postura geográfica a desarrollar en esta investigación, desde la geografía radical y geografía rural, tomando elementos que aportan al ejercicio teórico y práctico del escenario educativo de la BAH.

2.1.1. El espacio para la geografía radical.

Desde la geografía radical, el espacio geográfico se considera como la producción social por las relaciones sociales y las relaciones entre sociedad y naturaleza. La explicación del espacio

¹ Fals Borda hace alusión a este concepto refiriéndose al hombre de la ciénaga que piensa con el corazón y siente con la cabeza.

no se debe reducir a sus formas y geometría, sino que debe trascender en su explicación histórica y las condiciones sociales en que se produjo. Desde esta perspectiva, la propuesta de alfabetización de adultos que se propone en esta investigación se acoge al rescate de los saberes campesinos para el fortalecimiento del territorio, y para ello, se deben tener en cuenta los elementos socioculturales del espacio geográfico donde se llevará a cabo el escenario educativo.

Al tener la geografía radical una orientación marxista, rechaza la posibilidad de comprender la realidad y dar explicación a los sucesos sociales dentro de un espacio con la misma visión de la explicación de los fenómenos de la naturaleza, es decir, una mirada positivista y reduccionista. Por lo tanto, la explicación del espacio geográfico se da desde el materialismo histórico y dialéctico, el cual, estudia la sociedad y naturaleza de modo causal y contextual característicos de los procesos sociales, centrando la discusión geográfica en la relación *sociedad y espacio*.

Frente a la relación *sociedad y espacio* el geógrafo Richard Peet menciona que, si bien la geografía era una ciencia espacial y del ambiente, era importante un giro disciplinar hacia los problemas espaciales de relevancia social con un posicionamiento político para el cambio social desde esta área. Para este autor, el espacio es el entorno natural que es transformado por el hombre (primera y segunda naturaleza). En este sentido, el propósito desde la geografía radical es la consolidación de un acervo teórico y metodológico que contribuya al entendimiento de las problemáticas sociales alrededor del espacio para la búsqueda de soluciones que aporten a la construcción de un mundo más igual; la comprensión del espacio geográfico es relevante en la propuesta alfabetizadora de la BAH ya que en su configuración radica la posibilidad del fortalecimiento del territorio y la identidad campesina a través de los saberes comunes, el conocimiento científico y el reconocimiento de los elementos socioculturales que configuran el espacio.

Por otro lado, David Harvey plantea que encontró en el materialismo histórico y en la dialéctica marxista los pilares sobre los cuales construir un nuevo discurso geográfico, esta vez sobre la idea de que "el espacio creado reemplazara al espacio efectivo en cuanto principio predominante de organización geográfica" (Harvey, 1977: 325), razón suficiente para desarrollar una geografía histórica de la creación y organización del espacio por el modo de producción

capitalista, cuya comprensión consideraba necesaria para poder proponer organizaciones espaciales alternativas y revolucionarias (Mahecha, 2003, p.84). La relación de *sociedad y espacio* está dada cuando el autor asume que el espacio geográfico no es natural sino un subproducto social del modo de producción y su comprensión es posible a partir de una geohistoria que implica el conocimiento de los procesos de producción (p.84).

Resalta Harvey que la producción del espacio por la sociedad como momento necesario de la reproducción social es histórica e indica el hecho de que las relaciones sociales tienen una dimensión espacial y se realizan a través y en esta dimensión, prácticamente. Así se revela una geografía de la praxis social. Las concepciones de espacio y de tiempo dependen igualmente de los acervos culturales, metafóricos e intelectuales de los grupos sociales. Tiempo y espacio son hechos de la naturaleza, pero tales hechos no se pueden conocer por fuera de nuestro entramado cultural simbólico que incluye el lenguaje y los sistemas de creencias (Mahecha, 2003, p. 87).

Con respecto a lo anterior, se plantea en este proyecto la reflexión del espacio social que incluye no sólo los aspectos físicos y geométricos sino sus concepciones históricas, culturales y simbólicas y como se han tejido alrededor de las experiencias y cotidianidades de los campesinos en la zona rural de Ciudad Bolívar. Al respecto Harvey señala “la producción social del espacio y del tiempo es un escenario de lucha política y confrontación social en el que se involucran cuestiones como las diferencias de clase, de género, culturales, religiosas y políticas”. Siendo un escenario de confrontación, dentro de la geografía radical a esto se le denomina *configuración territorial*.

Para Santos (2000) la geografía se puede trabajar a partir de elementos fijos y flujos, por un lado, los fijos de cada lugar permiten acciones de modificación y por el otro lado, los flujos al ser nuevos recrean las condiciones ambientales y las condiciones sociales, redefiniendo los lugares. Sin embargo, el autor plantea otra posibilidad de análisis y es a partir de la *configuración territorial y las relaciones sociales*. La configuración territorial está determinada por el conjunto formado por los sistemas naturales existentes en un país determinado o en un área dada y por los agregados que los hombres han sobrepuesto a estos sistemas naturales. La configuración territorial no es el espacio, ya que su realidad proviene de su materialidad, en tanto que el espacio reúne la materialidad y la vida que la anima (p.54).

A medida que el ser humano evoluciona y sus relaciones sociales de igual forma, la configuración territorial la van constituyendo las obras del hombre, lo que viene siendo el resultado de una producción material histórica, negando la naturaleza originaria. Sin embargo, Santos propone el estudio del conjunto de sistemas de objetos y sistemas de acción que conforman el espacio y que interactúan entre sí. Menciona Santos (2000) que el espacio es hoy un sistema de objetos cada vez más artificiales, poblado por sistemas de acciones igualmente imbuidos en la artificialidad, y cada vez más tendentes a fines extraños al lugar y a sus habitantes. Por un lado, los sistemas de objetos condicionan la forma en que se dan las acciones y, por otro lado, el sistema de acciones lleva a la creación de objetos nuevos o se realiza sobre objetos preexistentes. Así, el espacio encuentra su dinámica y se transforma (p.55).

Teniendo en cuenta lo anterior, la configuración territorial donde se desarrollará el escenario educativo, está condicionado por un sistema de acciones y sistema de objetos que la construyen de una manera singular y contextual, lo que la diferenciaría de otros espacios, a esto se suma, que el sistema de acciones se refleja en la identidad y los modos de actuar de los sujetos que habitan ese lugar y que lo van redefiniendo sin negar las condiciones físicas del mismo; aunque no se debe desconocer que el sistema de objetos es sinónimo de fuerzas productivas y el sistema de acciones son las relaciones de producción.

Por lo anterior, al considerarse el espacio como ese conjunto indisoluble de sistemas de objetos y acciones interdependientes, permite el análisis de este con características propias, abarcando la multiplicidad y diversidad de las situaciones y procesos. En este sentido, se podrían tener en cuenta los elementos espaciales y sus sistemas de la vereda Pasquilla, constituido como un lugar campesino con unas relaciones sociales y de producción que se salen parcialmente de las dinámicas capitalistas, es decir, no solo se debe tomar el análisis espacial desde la condición de clase.

Para Santos (1997a), la esencia del espacio es social, histórica y política, pero el espacio es en sí mismo un híbrido que participa igualmente de lo social y de lo físico. Éste debe considerarse como una instancia constitutiva de la sociedad, en los mismos términos que las instancias económica y cultural-ideológica, y no como una simple superestructura o producto reflejo del modo de producción. El espacio no es apenas un conjunto de las cosas naturales y

artificiales, sino todo eso junto con la sociedad. Los objetos geográficos distribuidos sobre un territorio constituyen su configuración geográfica o configuración espacial (Mahecha, 2003, p.99).

En conclusión en este proyecto de grado se toman elementos desde la geografía radical que aportan a la reflexión del espacio como producto social, como construcción social y como interacción de lo natural con las relaciones sociales, teniendo presente lo sociocultural que se apreciará en el desarrollo de la cartografía analizando la relación *sociedad y espacio* y su *configuración territorial*, reflejado en el escenario educativo que observa la configuración del territorio de acuerdo a las condiciones materiales de existencia y sus elementos culturales y simbólicos, rescatados a través de los saberes campesinos y que se pretenden visibilizar en el producto final. Sin embargo, hay otros aspectos que no se pueden analizar desde la geografía radical, por esto, se tomarán reflexiones de la geografía rural.

2.1.2. Lo rural en los estudios geográficos.

Ávila (2015) señala que, en los países latinoamericanos, los estudios de Geografía rural priorizan el análisis de las transformaciones de la agricultura y los cambios en los sistemas de producción (cambio tecnológico, biotecnología, holdings agroalimentarios), así como lo referente a la integración comercial en las cadenas regionales y globales. Al tiempo, se refuerza la tendencia al estudio de un tema vital: el problema de la alimentación y el hambre, en sus diferentes escalas. Un sesgo muy importante desarrollado en los últimos treinta años es el que se deriva de las interacciones urbano-rurales, es decir, fenómenos y procesos que tienen lugar cuando la ciudad se expande sobre las áreas rurales inmediatas o las que se encuentran a una distancia considerable para el movimiento cotidiano de personas y mercancías.

Hablar del campo colombiano conlleva a una visión heterogénea en sus aspectos económicos, políticos, sociales y culturales; centrándonos en el espacio de la vereda Pasquilla, tiene la particularidad de que está relativamente cerca de la ciudad de Bogotá y hace parte administrativamente de ella, así que sus relaciones en todos los ámbitos generan dependencia de la ciudad. Los habitantes rurales dependen de la economía global, en la cual venden sus productos y a la cual también compran otra serie de alimentos y servicios para subsistir, esto, en

el caso del lugar donde se concentra esta investigación no es equívoco, pues la mayoría de los pequeños productores venden sus cosechas a la central de Abastos o a cadenas de Fruver que se encuentran en la zona urbana (esto contemplado en la caracterización de este proyecto); de igual modo los habitantes de la vereda han establecido una relación estrecha con la ciudad para la adquisición de bienes y servicios como otros víveres, servicios de salud, educación y vivienda que no se pueden conseguir en lo rural, de este modo, no se puede desconocer la relación campo-ciudad actualmente.

Sin embargo, la ciudad aún conserva su dependencia del campo, de sus recursos y los alimentos que son producidos por los campesinos, pero esa relación campo-ciudad es desequilibrada al convertirse el espacio rural en lugar de explotación de recursos, lugar de basurero que es evidente en Ciudad Bolívar con las canteras y el reconocido Relleno Sanitario de Doña Juana (aunque muchos ciudadanos ni siquiera saben dónde queda el lugar y a dónde llegan sus basuras y desechos), convirtiéndose en problemáticas medioambientales que afectan directamente a los habitantes de la zona rural.

Con respecto a lo anterior, desde la geografía rural se pretende para esta investigación tomar como elementos relevantes la categoría de *Territorio o desarrollo rural territorial* teniendo en cuenta la importancia del espacio social producido por los campesinos de la vereda Pasquilla desde la experiencia y cotidianidad, superando la visión reduccionista del campesino como sujeto económico y productor de alimentos.

Un estudio realizado por la Universidad de la Salle (2019), señala que el enfoque desarrollo rural territorial, que ha sido ensayado con éxito en algunos ámbitos, concibe el territorio rural como una construcción social, material e inmaterial, en el contexto de la ruralidad contemporánea y bajo el entendimiento de que lo rural no es solo lo agropecuario, sino un complejo mundo de interrelaciones de diversos actores a través de múltiples actividades productivas, diversas estrategias de los hogares para obtener sus modos de vida y diferentes arreglos institucionales (p.17).

Este es un primer acercamiento a la concepción del campesino como sujeto social, al respecto se complementa: el campo no se agota en la producción de alimentos y materias primas, sino que cumple, al mismo tiempo, funciones ecosistémicas y culturales vitales. Por lo demás, a

la provisión de servicios ecosistémicos y a la conservación de la vida sobre el planeta hay que añadir el papel del mundo rural en la reproducción de la diversidad cultural, otro aspecto medular de los territorios rurales (p.17). El papel de la diversidad cultural que se plantea en este apartado se evidenciará en los procesos pedagógicos dentro de la BAH y la cartografía sociocultural que recopilará una serie de saberes que caracterizan la identidad campesina de la vereda.

Con respecto al territorio sobre el espacio geográfico, la sociedad humana produce el territorio, se apropia de los recursos naturales, construye carreteras, habitaciones, pueblos, ciudades, redes eléctricas, aeropuertos, escuelas y represas, canaliza ríos y hace diques. Junto con la evolución geológica y biológica, la sociedad humana transforma físicamente el espacio geográfico, lo cual genera la dimensión material del territorio. Al mismo tiempo, el territorio tiene una dimensión simbólica, que es la forma en que se concibe, piensa, siente y representa ese espacio transformado (Salle, 2019, p.65).

Dentro de ese territorio a su vez, confluyen diversas territorialidades, es decir, formas de pensar, vivir y significar el espacio donde vive. Por lo tanto, para la conformación del territorio no se precisa sólo en el espacio físico, sino, en las relaciones sociales y sus elementos culturales que lo van diferenciando de otras comunidades y lugares. Complementando lo anterior, se plantea un desarrollo rural con enfoque territorial, donde las comunidades campesinas tracen sus estrategias que contribuyan al bienestar de su territorio, orientado a la construcción de la paz y la conservación de los ecosistemas que aportan beneficios a todas las personas. También, el desarrollo rural debe orientarse a la emancipación de las comunidades campesinas en el sentido de poder visibilizar sus saberes propios con el fin de construir conocimiento, además, que se apuesta a la democratización del conocimiento.

Desde una mirada general, el enfoque de la geografía rural en América Latina incorpora un análisis desde diversas áreas de conocimiento que como lo menciona Ávila (2015) se incorporan puntos de vista o postulados de diversas disciplinas, a partir del reconocimiento del territorio como categoría metodológica, lo que ha dado la pauta a la compatibilidad teórica desde los estudios geográficos. Estos enfoques provienen fundamentalmente desde la perspectiva pluridisciplinaria territorial francesa (geografía, economía, sociología, antropología, principalmente), donde ha adquirido trascendencia el concepto de la proximidad territorial,

ampliamente vinculado a los cada vez más difusos estudios en torno al carácter territorial de la ruralización, en la que se enfatiza el sesgo de las nuevas modalidades de la dinámica de los territorios rurales, intensamente vinculados a la vida urbana.

En este sentido, la visión transdisciplinar ofrece la posibilidad de dar una lectura amplia de la concepción de territorio y lo que implica esta categoría dentro de un escenario educativo, es importante que la geografía rural proponga otras formas de analizar el espacio geográfico y el territorio, superando las visiones reduccionistas de desarrollo productivo y económico sin tener en cuenta las desigualdades sociales, políticas, culturales y económicas que están presentes en el campo colombiano y que se han venido agudizando.

Una vez expuesta la mirada geográfica para esta investigación, en segundo lugar, se realiza la reflexión desde el enfoque pedagógico que atañe a este proyecto, al ser una propuesta alternativa, se analizan los trabajos y obras de Paulo Freire con *La educación como práctica de la libertad*, donde conceptos como **educación** y **concienciación** dialogan de manera recíproca en pro de plantear una educación liberadora pensada desde los subalternos; en *La Pedagogía del Oprimido*, explica el por qué la educación liberadora debe ser concienciadora desde el sentido de la alfabetización de las clases populares y vulneradas, también resalta la importancia de la liberación en comunión como concepción problematizadora y finalmente el concepto de **dialogicidad** como esencia de una educación para la liberación, todas estas reflexiones son base para la construcción de la propuesta de alfabetización de adultos. Y finalmente la posición de la educación popular desde Alfonso Torres Carrillo.

2.2. El enfoque de la Pedagogía.

2.2.1. Pedagogía de Freire

Paulo Freire, principal exponente de la educación popular en América Latina, propone en sus obras reflexiones sobre la educación de adultos en los lugares marginados de la sociedad brasilera, cuestionaba la insuficiencia del método tradicional de enseñanza ya que en últimas terminaba domesticando al ser humano, para servir a los privilegiados, la educación no tenía como objetivo liberar al hombre. A continuación, se realizan análisis desde dos de sus obras *La*

educación como práctica de la libertad, su primera obra que alude a los inicios del método alfabetizador desde los conceptos **concienciación y educación**; y *Pedagogía del Oprimido* que justifica la práctica educativa hecha desde y para el pueblo desde el concepto **dialogicidad**.

2.2.1.1. La educación como práctica de la libertad.

Parte de la pregunta ¿qué significa educar, en medio de las agudas y dolorosas transformaciones que están viviendo nuestras sociedades latinoamericanas del siglo XX? Cuando el continente presenta la mayor tasa de analfabetismo y la mayoría son adultos ¿qué se entiende por educación? Freire responde que la verdadera educación es praxis, reflexión y acción del ser humano para transformar el mundo, la acción del pueblo para liberarse a través de la educación y construir posibilidades de una nueva sociedad.

En esta obra se consigan sus primeros planteamientos teóricos y se destaca la oralidad con que los expresa, más allá de la oralidad como aspecto pedagógico, es el fundamento de la praxis del autor, ya que el hombre por su naturaleza se comunica con otros, lo que él llama, educación dialogal, contraria a la educación monologal que se sigue practicando en la mayoría de las escuelas, como si el educando tuviese que ser dirigido sin reflexión propia alguna.

Como militante, Freire habla de la libertad, igualdad y justicia como palabras que están encarnadas en la realidad y no como vehículos de alienación ideológica, son, por lo tanto, palabras generadoras, que son instrumentos de transformación real de la sociedad, la educación desde esta perspectiva es un acto de amor y de liberación dirigida hacia la realidad. Desde 1963 empezó a realizar campañas de alfabetización por algunos estados de Brasil, llegando a las áreas urbanas más vulnerables y después a las zonas rurales, a pesar de tener apoyo del Estado, no fue bien visto por las elites ya que ponía en riesgo los privilegios y cambiaría la estructura del país.

Para hablar de alfabetismo necesariamente debe hablarse de analfabetismo, desde la concepción ingenua de muchos, este fenómeno se cataloga como una “hierba mala” que hay que “erradicar” menciona Freire, como si se tratara de una enfermedad que se debe curar, como si las campañas alfabetizadoras trataran de llevar la cura para este mal, no es raro encontrar en la

definición tradicional, que es un mal de los pueblos incapaces de superarse por su poca inteligencia; sin embargo, la realidad es otra, Freire alude a que es un problema fenoménico de la estructura de una sociedad en un momento histórico dado, tampoco debe considerar al analfabeta como ignorante ya que como mencionaba Braslavsky, es un sujeto que posee unos conocimientos desde la experiencia. Este punto es clave para la construcción de la propuesta de alfabetización con adultos en la BAH

Ahora bien, la alfabetización no puede ser mecánica, depositando por parte del educador conocimientos al analfabeta como si fuera una taza y como si la palabra fuera un acto independiente del mundo en que vive el individuo, esto, no es un acto educador liberador, ya que el ser humano se convierte en un objeto, domesticándolo para servicio de otros, esto bajo una falsa intención de alfabetizar como acto humanizante, como si fuera un regalo de los que saben a los que no. Por lo anterior, la verdadera educación liberadora es la que se hace en la medida que el educando logre comprender lo que pase a su alrededor y piense en la posibilidad de otra sociedad igualitaria, en ese sentido, la alfabetización es el acto de *concienciar*.

En ese proceso de concienciar, no es solo desde la lectura y la escritura darle la posibilidad de expresión, se trata de un proceso de liberar la conciencia y comprender la realidad nacional en que vive, es un despertar y posicionarse como sujeto histórico, esa concienciación se logra en el **diálogo**, primero desde lo interpersonal y luego con otras personas de su comunidad a través de encuentros de participación. Para lograr este proceso, quien pretende alfabetizar debe estar concienciado, no es posible hacer una educación liberadora si no es capaz de sentir y reflexionar el dolor y la desigualdad que sufren los pueblos oprimidos por otros, si no es capaz de luchar por un mundo mejor erradicando las injusticias. Es desde la palabra que se hace educación verdadera, desde la reflexión y la acción de esta pueda transformar la realidad, la palabra es de todos y no de unos pocos.

2.2.1.2. Educación y concienciación

La democratización de la cultura se debe ligar al pueblo, con las bases populares para superar el analfabetismo, no solo desde las estadísticas sino la realidad contextual del individuo. Este proceso no implica la vulgarización de la cultura, tampoco algo que se escribe y se entrega a los sujetos como recetarios de cocina, la educación para la libertad debe ser un proyecto conjunto, la comunidad debe ser participativa y no ignorante de las decisiones que se tomen para ella.

Desde la experiencia de Paulo Freire, los inicios de la alfabetización surgen con los círculos de cultura y movimiento popular donde se generaban encuentros de discusión de las problemáticas que aquejaban a los barrios para la búsqueda de la acción, desde esos encuentros se piensa en un ideal de enseñanza de la lectura y escritura que incidiera en la conciencia de los educandos, transformando la ingenuidad en conciencia crítica, apoyando la democratización de la cultura, considerando al individuo como sujeto creador de actos que desarrollen la impaciencia y la reivindicación.

Para el proceso de la BAH, parte de la premisa que el hombre no sólo está en el mundo sino con él, como lo señala Freire, las relaciones con el mundo se expresa en el lenguaje, cualquier hombre lo hace así esté alfabetizado o no, no hay una ignorancia absoluta ni sabiduría tampoco, puede captar el dato pero no el fenómeno o la situación, se profundizará en la medida que la conciencia sea real y la aprehensión de esta sea mayor, debe ser crítico y consciente del fenómeno, que este no es estático, por el contrario, la realidad es cambiante.

Para lograr lo mencionado, se plantea un método activo, dialógico y crítico, esto se logra mediante el diálogo que es una relación horizontal de A-----B, expresando sentimientos y valores que nos acercan como hombres, y cuando esto se logra, se tiene un objetivo común, ahí se puede decir que hay comunicación, el diálogo le da orden a nuestro ser y sentido político, pero también existe una contraposición o anti-diálogo, que no es nada más que un reflejo histórico-cultural de la sociedad actual, creando un esquema vertical donde un sujeto está por encima del otro, este no genera simpatía, establece desacuerdos, no posee sentimientos, es arrogante, aquí no hay comunicación, más bien se genera comunicados.

Pensar en una pedagogía de comunicación y así vencer el anti-diálogo, pero para dialogar se necesitan dos sujetos, que deben superar una situación ingenua de solo contemplación de la desgracia y pase a la crítica buscando solucionar y mejorar el contexto en el que vive, está la necesidad de entender el concepto antropológico de cultura, partiendo de dos mundos distintos, como lo es la naturaleza y la cultura, tratando el papel activo del hombre con su realidad. La naturaleza mediada entre la comunicación de los sujetos y la cultura es producto de su trabajo creado, la cultura adquirida como una parte de la expresión humana, como una incorporación crítica y no generadora de informes o inscripciones “dadas”.

El aprendizaje de la escritura y la lectura que abre la puerta del analfabeto al mundo de la comunicación escrita señala Freire (1982) que, sumando al hombre como sujeto y no como objeto, que tiene capacidades, así como el letrado para construir cultura, dado que esta es una creación puramente humana. Introduciendo el concepto de cultura, se hace una reducción de momentos que desafía los grupos y llevan a una serie de reflexiones, en un primer momento se promueve la curiosidad del analfabeto, partiendo de una realidad y generando debates, entregando una serie de láminas con situaciones que debe ser decodificadas y organizadas por el coordinador de los debates, y a medida que el debate se va generando con los elementos que se tienen a mano, se crea un circuito que se vuelve más dinámico en cuanto responda a las necesidades reales que tienen los grupos (p.106).

En definitiva, toda la reflexión hecha hasta el momento es la concienciación en la alfabetización, no es solo la transferencia de los símbolos del código escrito, sino que el educando tenga en cuenta la oralidad de la identidad campesina, en este caso, y su experiencia para trascender hacia reflexión frente a la realidad (dónde me encuentro y para qué), la concienciación debe llevar a una acción que transforme la comunidad en que se encuentra. La educación para la libertad apuesta a la democratización del conocimiento ya que, en la consolidación del sistema capitalista, este no se desarrolló en igualdad de condiciones y muchas comunidades al no acceder a la educación, se aislaron o las aislaron, de esta manera el conocimiento no ha sido para todos. En esa democratización del conocimiento, Freire plantea que nadie educa a nadie, todos se educan entre sí, esto, rescata que, en la evolución del hombre y su

historia, está mediada por la relación social y por ende todos tienen conocimiento, pero que está representado en diversas expresiones.

En cuanto al método, se reflexiona acerca de la forma silábica como se enseña en la escuela tradicional, ¿cómo hacer que eso trascienda a una comprensión?, que se genere una lectura del mundo. Frente a la cultura, se plantea algo importante y es que esta es producto de la construcción del ser humano, por lo tanto, ninguna cultura es superior a otra, desde ese presupuesto Freire (1982) empezó su proceso de concienciación y surge una reflexión de un trabajador “mañana-dijo una vez un trabajador de la Prefectura de Brasilia-, al discutir el concepto de cultura -voy a entrar en mi trabajo con la cabeza en alto. Se afirmó en sí mismo. “Sé que ahora soy culto” -afirmó enfáticamente un viejo campesino. Y al preguntarle cómo lo sabía, respondió con el mismo énfasis: “Porque trabajo y trabajando transformo el mundo” (p.107). Con esto, el conocimiento se construye desde la confianza, el afecto y el amor fraternal, que desde la BAH se ha logrado reflexionar desde el sentir y la horizontalidad².

Hasta aquí se ha reflexionado sobre la concienciación como proceso de alfabetización para la generación de una conciencia crítica que analice su realidad y sea capaz de transformarla, a continuación, se ahondará más en la práctica desde la *Pedagogía del Oprimido*.

2.2.1.3. Pedagogía del Oprimido

Como se mencionaba en la primera obra analizada de Freire, la concienciación parte de la construcción de una conciencia crítica que, a su vez, desde la alfabetización, el sujeto oprimido tenga la posibilidad de escribir su propia historia, de pronunciarse frente a la desigualdad que lo aqueja, que sea visible y comprenda que todos construimos cultura desde el quehacer de cada uno, desde la experiencia. En la *Pedagogía del Oprimido*, se enfatizará en la **dialogicidad** como columna vertebral del método freiriano y que aporta teóricamente a la propuesta de la BAH.

Lo más importante de la consolidación de un proyecto alfabetizador desde la concepción liberadora, es, lo menciona Freire (2005) “que el educando aprenda a escribir su vida, como autor

² Se destaca que el proceso de PRE-ICFES, el que estuviéramos en la clase del otro en la misma condición de los educandos, fortaleció los lazos de confianza y además generó un aprendizaje mutuo.

y como testigo de su historia -biografiarse, existenciarse, historizarse”. Por eso, el método de Freire es humanizante, que habla de una pedagogía del oprimido no para él sino de él.

Desde la palabra generadora, se busca que el educando objetive su mundo, que, a partir de las palabras escogidas para revisar esa realidad, se encuentre con ella y se sienta comprometido para cambiarla. Fiori (2005) menciona que las palabras generadas se considera como tal porque, a través de sus elementos básicos, propician la formación de otras, estas palabras son significaciones de los comportamientos de la experiencia de los individuos y desde allí comienza a descodificar³(p.14).

En la *Pedagogía del Oprimido*, se señala que la principal preocupación del hombre es saber más, lo que genera una indagación desde preguntas a las que va buscando respuestas, y una vez resueltas, surgen nuevas preguntas; en este punto, surge la necesidad de que la escuela y el maestro se preocupe por la indagación del conocimiento, que genere inquietud en los educandos para la transformación del mundo, que se conviertan en sujetos de decisión y críticos frente a las problemáticas de la sociedad, es necesario que las universidades y escuelas se innoven en sus métodos de enseñanza y aprendizaje.

Sin embargo, en esa búsqueda del saber más, se generan unos sucesos históricos de deshumanización, reflejados en las condiciones sociales desiguales que se presentan en algunas sociedades gracias a otros seres humanos en los que también se refleja la deshumanización, es una condición histórica, pero no es su fin último, en donde unos saben más y los que no saben son considerados menos (condición de clase), por lo tanto, la historia la hacen pocos, los vencedores, lo que saben más; al respecto Freire (2005) señala: la condición de deshumanización de los opresores no conlleva a un estado de ser menos, lo que se debe buscar es distorsionar el ser más para que al ser menos en la búsqueda de su humanidad, halle un sentido de lucha auténtica frente al opresor, pero se debe tener en cuenta que al momento de la humanización de ambos, no se puede caer en una idealización que transforme al ser menos en ser más (p.41). El fin de la

³ Es el análisis y reconstitución de la situación vivida, la analiza y reflexiona la existencia de posibilidades de nuevos proyectos para recrear la realidad.

Pedagogía del Oprimido es la liberación de oprimido-opresor para la búsqueda de la humanidad y esto solo se logra cuando los oprimidos tengan conciencia crítica y sepan que la desigualdad solo se destruye si se humanizan los dos.

Retornando a las palabras de Ernani Fiori y volviendo al concepto de analfabeto construida inicialmente, se debe destacar que la pedagogía del oprimido no hace para él sino de él, que la alfabetización es concienciar para la humanización y en ese proceso, cuando el opresor toma conciencia del oprimido, genera solidaridad falsa o humanitarismo para mantener statu quo, dentro de esta concepción también se analiza la falsa conciencia donde el oprimido se siente bien con su opresor ya que ofrece una comodidad⁴, por eso solo logrará una verdadera libertad desde los oprimidos.

Fiori (2005) por otro lado, señala la importancia de la objetividad y subjetividad en el proceso de concienciación, la subjetividad⁵ entendido como la incorporación de emociones y sentimientos a las experiencias e ideas, es humana e individual, mientras que la objetividad parte del análisis concreto de la realidad, leerlo tal y como se ve, estas dos al ir equilibradas se desarrolla la concienciación del educando enraizada (radical) desde lo real, no se debe caer en la subjetivación⁶ como única ruta de conocer el mundo ni irse al extremo de objetivarlo ya que no permitiría conocer la realidad tal y como es⁷.

La alfabetización en este sentido juega el papel de biografiar al individuo sin reducirlo al ser biológico, ser escritor de su propia historia, una vez adentrado en las letras, creará nuevas palabras para escribir su mundo, sin abstraerse de él, con las palabras se humaniza (Freire, 2005, p.35).

⁴ Refiriendo al Estado de Bienestar.

⁵ Reflexión desde Hegel.

⁶ Relacionado con el solipsismo y el psicologismo.

⁷ Se critica al posmodernismo y al individualismo construida en el capitalismo. Contrario al individuo desde la concepción socialista.

2.2.2. Educación popular en la década de los 80 y 90.

En la consolidación del discurso fundacional de la educación popular se llevaron a cabo una serie de acciones que tomaron como base el pensamiento de Paulo Freire y el pensamiento marxista, a continuación, se evidenciará una mirada general de la misma teniendo como referente al profesor Alfonso Torres Carrillo.

El triunfo de la Revolución Sandinista en Nicaragua y las guerras insurreccionales de América Central dieron pie a que la Educación Popular tuviese un grado de politización mayor sobre la década de 1970-1980. Al tener un alto grado de politización, la educación popular se apoyó en el pensamiento marxista, ya que la educación debía superar su inclinación tradicional e institucional, por esto, se planteaba la construcción de una educación con carácter popular para la transformación social, siendo un proyecto pedagógico y político anclado a los sectores populares desde su cultura, folclor, su experiencia y saberes; contemplando los contextos y las necesidades que requería América Latina. Las prácticas educativas empezaron a tener un sentido político y son influenciadas por el pensamiento de izquierda que se refleja en los grupos de base y luchas sociales de los sectores no obreros.

Desde esa perspectiva, se piensa no en una educación liberadora como lo planteaba en un principio Freire sino en una educación emancipadora, es decir, desde la acción política. De este modo se amplían todas las esferas de la vida popular, pues todo es educativo y todo es político, los contenidos y metodologías de la Educación Popular iban orientados a generar una conciencia política. El discurso clasista permitió a los educadores populares tener una comprensión estructural de la sociedad y situar su labor en y para ese contexto, permitiendo así, una visión macro de la sociedad y de la acción transformadora.

Se asumía que las clases populares eran el sujeto del anhelado cambio, el estado de alienación de los mismos no permitía que estos reconocieran sus verdaderos intereses como clase. La vida cotidiana y los saberes previos de los sujetos sólo servían en la medida en que ejemplifican la condición de explotación de unos sobre otros. Sin embargo, la interpretación

clasista de la sociedad trajo como consecuencia el reduccionismo en el análisis de la realidad social asumiendo el conflicto entre el capital y el trabajo como la única contradicción social, considerando secundarias las problemáticas en cuanto a lo étnico, el género o lo cultural.

La EP propende por el rescate de la cultura popular la cual había sido sometida por la industria cultural y los medios de comunicación masiva. El rescate de esta cultura además fue entendido como la reedición ideologizada de las tradiciones y formas expresivas populares del pasado campesino e indígena. Teniendo en cuenta el contexto en el que se desarrolló la propuesta de Educación Popular, esta enfatizó su acción en contenidos politizables como aquellos que demostraran la explotación y anunciaran la revolución. Estos contenidos están basados en la praxis histórica de los sectores populares y la experiencia de los educandos, nutridos desde la concepción dialéctica del materialismo histórico.

La EP se ha caracterizado por su base pedagógica fundamental que es el diálogo, donde se pueden llevar a cabo escenarios de horizontalidad y construcción de conocimiento. Se apostaron a otras formas como la lúdica, el juego, las huertas comunitarias, el cine foro.

Hacia la mitad de la década del 80, se comenzó a cuestionar los quehaceres y presupuestos de la EP, siendo crítica de que no poseía fundamentos ni posicionamiento pedagógico y esto se profundizó con los fracasos de los proyectos socialistas en Chile y Nicaragua, siendo la EP descontextualizada de los procesos emergentes en América Latina y no había sistematización de los ejercicios desarrollados.

Con el surgimiento de nuevas tendencias ideológicas y las auto reflexiones críticas de los educadores populares se desarrolló de manera heterogénea las redefiniciones de la educación popular, que irían de la mano con los cambios que se estaban dando en la época con finalización del mundo bipolar que caracterizó el siglo XX y el surgimiento del neoliberalismo imponiéndose como único modelo económico global y la creación de nuevos movimientos sociales.

Redefiniendo lo educativo en la educación popular, el surgimiento de nuevos sujetos es crucial ya que diversas organizaciones se visibilizan en torno a consignas diferentes a la

condición de clase, se habla de una reelaboración del discurso ¿Qué es lo educativo de la educación popular? surgen las reflexiones en torno a cómo entendernos con los nuevos sujetos, cómo generar conocimiento, cómo crear nuevas perspectivas pedagógicas. Con el sentido de lo político de la educación popular se repiensa la opción de un mundo mejor, de una Colombia mejor, el papel relevante de la EP en la concientización y organización de las bases populares de los diferentes sectores (teniendo en cuenta la pluralidad del sujeto).

La fragmentación del universo llevó a la comprensión de que debía expandirse la concepción política de la EP, esto teniendo en cuenta las nuevas tensiones y luchas, la esperanza de la democracia con las caídas de los estados militares y el fracaso del socialismo, urgía ampliar la visión para poder aportar a esas nuevas luchas que se estaban desarrollando en América Latina. Contrario al paradigma fundacional de la educación popular, se buscaba desde la EP la contribución a una formación societal de los diversos movimientos garantizando la democracia. Construyendo la cultura de base que esté inmersa en la vida cotidiana de las personas desde tres pilares:

- Fortalecimiento de la autonomía.
- Democratización del poder social.
- Construcción de la hegemonía de los sectores populares.

Se apostaba a la construcción propia del saber educativo popular, desde lo investigativo, desde el horizonte común sin desconocer lo diverso. Nuevos sujetos desde las bibliotecas populares, desde otras áreas como la salud, lo ambiental y el deporte. Son protagónicas las bases populares de los sectores ya que se deben producir cambios desde adentro y desde abajo. Desde la EP se logró consolidar una conexión intercultural desde el sur, para una convivencia en paz.

Se habla ya no de una EP general, sino desde la especificidad, desde las diferentes luchas - mujeres, campesinos, afros, indígenas, obreros- que dada la apertura del pensamiento marxista posibilitó la reflexión de nuevas categorías, por ejemplo, desde la visión gramsciana, con los

proyectos culturales vinculando a los subalternos. Se supera la visión reduccionista de la cultura y se incorporan a las reflexiones intelectuales teorías antropológicas, reconociendo a la cultura como espacio de producción de sentido de las prácticas sociales de las comunidades, como la subjetividad que es elemento histórico e interpretativo de su realidad; aquí lo cotidiano juega un papel importante porque se pretende la construcción de conocimiento con raíz propia y capacidad creadora desde lo pedagógico y epistemológico.

Entonces lo pedagógico se sale del aula y se inmiscuye en los barrios, en las veredas, en los lugares invisibles para hacer acompañamiento de procesos organizativos que llevan a cabo luchas por la defensa de los territorios, de los derechos, todo esto, desde ejercicios como los diálogos de saberes, vinculando las experiencias y prácticas, recuperando las historias de los sujetos, siendo capaces ellos mismos de autobiografiarse y reconocerse como personas que construyen conocimiento desde abajo y desde lo popular. Metodológicamente la EP se apoya en otras disciplinas para ampliar el horizonte pedagógico y ético de la práctica.

2.2.3 La educación popular en el siglo XXI.

Con la creciente desigualdad en el mundo y está profundizada por el modelo neoliberal y globalizante, muchas organizaciones se dieron a la tarea de organizar Foros Mundiales para contraponerse al modelo impuesto, entre ellos el Foro Mundial de Educación, buscando un mundo más humanizado y solidario con los ciudadanos y ciudadanas del planeta, que se respeten los DDHH y el medio ambiente siendo apoyados por sistemas democráticos. Con esto, se evidencia la pluralidad de los movimientos sociales en sus dimensiones sociales, políticas, culturales, económicas y ecológicas que promueven la justicia global y la conquista de derechos en igualdad de condiciones. Esto, junto con la llegada de gobiernos progresistas al poder, posibilitó que la EP ampliara sus escenarios de interlocución y vinculación, y sus educadores populares participaran en espacios de discusión democrática, fortaleciendo los presupuestos de la EP.

Con respecto a esa contextualización, la EP se encamina en una mirada integral de lo local/nacional y global y sus discusiones frente al sentido, identidad y vigencia de sus procesos, se habla entonces, de nuevos paradigmas, la democratización, ciudadanía, poder local, entre otros. Como menciona Alfonso Torres, los nuevos paradigmas de la EP se deben pensar hacia la emancipación de los pueblos, a una globalización humanizante, un proyecto contra el modelo actual desde la cultura en su sentido cotidiano, el reconocimiento de nuevas subjetividades y la recuperación de sus memorias a través de la sistematización de experiencias que acumulan aprendizajes y permiten la formulación teórica y las discusiones críticas en América Latina. Implica, por lo tanto, ampliar la visión a otros campos, por ejemplo, desde el género que redefine los sentidos de organización y abre la reflexión hacia lecturas plurales y dialécticas del contexto y el posible futuro.

Un aporte de la EP en este siglo es ampliar el concepto de ciudadanía como un proceso de comunicación e identidad y construcción de lo político mediante la generación de liderazgos sobre todo de los sectores populares articulando la diversidad y la diferencia, logrando la participación de los ciudadanos, fortalecido desde lo local como escenario privilegiado; también, a la ciudadanía como un ejercicio pedagógico constante. Otro punto, la superación de la discriminación y exclusión, vinculando y reivindicando la diversidad de los pueblos y sus prácticas. En el escenario educativo, el rescate de lo público y las políticas educativas como un eje central, que integre a todas comunidades educativas. La EP es actualmente un campo de acción y reflexión que se transforma en una corriente educativa alternativa y movimiento cultural.

Como movimiento, la EP se ha consolidado para estar y abarcar otros escenarios de participación y como movimiento de educadores populares que articule y dinamice su accionar estratégicamente, siendo la EP una propuesta ética, política y pedagógica. Afirmándose este movimiento en un paradigma de educación transformadora, pública y gratuita, con construcción de capacidades de aprendizaje y crecimiento personal a lo largo de la vida. Fortaleciendo esa propuesta, se ha articulado con varias universidades de América Latina para aportar desde la investigación académica, para la creación de nuevas construcciones de conocimiento en la

educación y nuevos discursos. Se han producido diversos encuentros y foros que discutían la articulación de la EP con las universidades, superando el elitismo al interior de ellas y abriendo la posibilidad a otras formas de pensamiento diferentes a la dominante.

Con respecto a la mirada histórica que propone el profesor Alfonso Torres, la educación popular ha atravesado una serie de cambios en su perspectiva de cambio social y su accionar educativo dentro de los sectores populares de acuerdo con los escenarios contextuales e históricos que han sucedido en América Latina. El recuento histórico presentado allí se tendrá en cuenta a la hora de establecer el escenario educativo.

Desde este posicionamiento, esta investigación busca proponer un proyecto de alfabetización con adultos que desde sus saberes campesinos se proyecten una concienciación frente al territorio; que desde la subjetividad con su sentir y emocionalidad, las memorias personales y la objetividad lo aterricen a la realidad concreta en la que viven, para comprenderla y transformarla cada uno con su accionar, siendo conscientes que son escritores de su propia historia, una historia desde abajo que los visibilice y los dignifique, sin esperar o permitir que otros vengán a llevarse los pensamientos y reflexiones de lo que es ser campesino. Por ello, este ejercicio alfabetizador propone un acercamiento desde la confianza, el respeto y la fraternidad, al conocimiento propio y empírico, creando a partir del diálogo, lecturas con otras formas de conocimiento que mediadas por la horizontalidad apoyen al fortalecimiento territorial como devenir de los mayores.

2.3. La IAP como metodología de investigación.

Por último, se hace mención a la columna vertebral metodológica, que es la Investigación Acción Participativa con su referente Orlando Fals Borda como pilar investigativo dentro de la Biblioteca Agroecológica Huitaca⁸, se parte de la práctica como otra forma de investigar y reflexionar, un diálogo teórico-práctico que da cuenta de las condiciones que motivaron a diseñar

⁸ De ahora en adelante BAH.

una propuesta alfabetizadora, allí están incluidos todos los participantes que estuvieron en la construcción de conocimiento científico propio, aportando a su territorio e identidad.

Se tiene en cuenta los análisis de Orlando Fals Borda y Alfonso Torres Carrillo desde sus obras *Una sociología sentipensante para América Latina* y *La investigación acción participativa: entre las ciencias sociales y la educación popular*, que plantean una investigación de la realidad para ser transformada, para ello proponen los autores que se debe observar la realidad, conocerla e identificar los problemas que luego serán objeto de estudio investigativo. Se señalarán los instrumentos y métodos que apoyarán el alcance de los objetivos de investigación.

Desde mediados de los años 50 América Latina empezó a atravesar una serie de transformaciones políticas, sociales y culturales que se reflejaron en los años 60 con el triunfo de la revolución cubana y en la mitad de esta década y los 70 con la implantación de dictaduras en contraposición a los procesos revolucionarios que estaban tomando fuerza mediante los movimientos sociales de diversa índole. A raíz de esto surgen una serie de reflexiones académicas desde las ciencias sociales ya que los problemas políticos y sociales de la época no habían podido solucionar y debían realizarse transformaciones profundas para superarlos. Al respecto menciona Fals (2015):

La crisis que nos afecta es una fase crucial de nuestra historia que lleva al cambio de las estructuras tradicionales de la sociedad latinoamericana. Es una crisis porque las estructuras mismas han llegado a plantearse contradicciones o a sufrir incongruencias de tal entidad que no se pueden resolver sin modificar esencialmente sus propias formas y contenidos. La sociedad sufre así un proceso irreversible de desorganización interna que crea cuerpos y anticuerpos, expresado en valores, normas, grupos, instituciones y técnicas en conflicto. Según algunas interpretaciones teóricas, este conflicto debe ir refractando y agotando el orden social existente para formar finalmente un nuevo tipo de colectividad (p.219).

En este sentido, los diferentes pensadores inician a proponer alternativas metodológicas en la investigación social que primero, sean propias y segundo que sean contextuales con los problemas reales de las comunidades latinoamericanas. Esto, porque los modelos positivistas se quedaban cortos en su interpretación y análisis de los problemas de orden social; además, de la crítica a este pensamiento por ser colonial, funcional e ideológico por su carácter “neutral” y “objetivo”. El acercamiento de los pensadores latinoamericanos a las luchas sociales y sus movimientos, fueron asumiendo una posición crítica necesaria.

Ese posicionamiento crítico y radical, fue el principio de una investigación pensada desde la práctica, al respecto Torres (2015) señala “la emergente Investigación Acción Participativa⁹ tuvo que ir construyendo sus bases epistemológicas y metodológicas, que afirmaran su identidad como enfoque crítico. El punto de partida para pensar estas cuestiones fueron las propias prácticas de transformación social de las que formaban parte los investigadores: cómo combinar lo vivencial con lo racional en estos procesos de cambio radical constituye la esencia del problema que tenemos entre manos” (p.4).

Por ello, la IAP planteaba su desafío en la práctica colectiva y su experiencia como compromiso al servicio de las comunidades populares, lo que llevó a dialogar con los postulados marxistas y la educación popular. Así, las preocupaciones se enfocaron en cuestiones como la articulación entre acción y conocimiento y entre sujeto y objeto de conocimiento, la relación entre investigadores y sujetos populares y la confluencia de saberes académicos y populares” (Torres, 2015).

Frente a esos cuestionamientos y para resolverlos se tomó de los presupuestos marxistas no ortodoxos (de Gramsci principalmente) la *dialéctica*, señala Torres que las dimensiones se reconocieron como contradictorias e inseparables: el conocimiento social proviene de la práctica y vuelve a ella para transformarla (praxis) (2015, p. 13). Es en este apartado en que se recoge esta investigación, pues para construir un proyecto de alfabetización desde lo popular, es necesario pararse desde la práctica y posteriormente reflexionar científicamente sobre ella, logrando un diálogo entre lo propio y lo académico con el fin que la investigación social y pedagógica sea rigurosa y crítica.

Sumado a lo anterior, la IAP y las ciencias sociales se apoyaron en un conjunto de teorías y conceptos que se fueron construyendo alrededor de una lógica liberadora que transformaría el mundo, pero comprendiéndolo primero, al respecto Fals (2015) menciona:

Sería un acto de creación científica que satisfaría al mismo tiempo los requisitos del método y de la acumulación del conocimiento científico, aportando tanto a las tareas concretas y prácticas de la lucha inevitable como a las de la reestructuración de la sociedad latinoamericana en esa nueva y superior etapa. Teoría y práctica, idea y acción se verían así sintetizadas —o en fructuoso intercambio— durante este período de dinamismo creador (p.225).

⁹ De ahora en adelante IAP.

En cuanto a los métodos y técnicas empleadas en la IAP, la vinculación de la acción y el pensamiento son importantes ya que el investigador se concibe como un sujeto inmerso en la comunidad, superando la *observación participante* que viene siendo neutral; este no solo debe obtener información de la comunidad sino contribuir al logro de metas de cambio dentro del grupo investigado. Así, se reconoce el papel protagónico de las comunidades en la investigación social y se supera el papel del intelectual que monopoliza el conocimiento. Es decir, esta acción metodológica permite que haya un diálogo horizontal entre el sujeto que investiga y los investigados, generando una “simbiosis” entre los saberes comunes y científicos.

Dentro de esta investigación, por lo tanto, el maestro investigador estará aportando su conocimiento al servicio de las necesidades de la comunidad, proporcionando alternativas que fortalezcan las identidad y territorio de la comunidad campesina de la vereda Pasquilla mediante acciones alfabetizadoras, entrelazando los saberes campesinos y el pensamiento científico para la construcción de un proyecto educativo y pedagógico singular y acorde con el contexto. Con la IAP se posibilita la reinterpretación de las técnicas utilizadas, por eso, la *observación-inserción* es una técnica apropiada para este proyecto ya que como lo señala Fals:

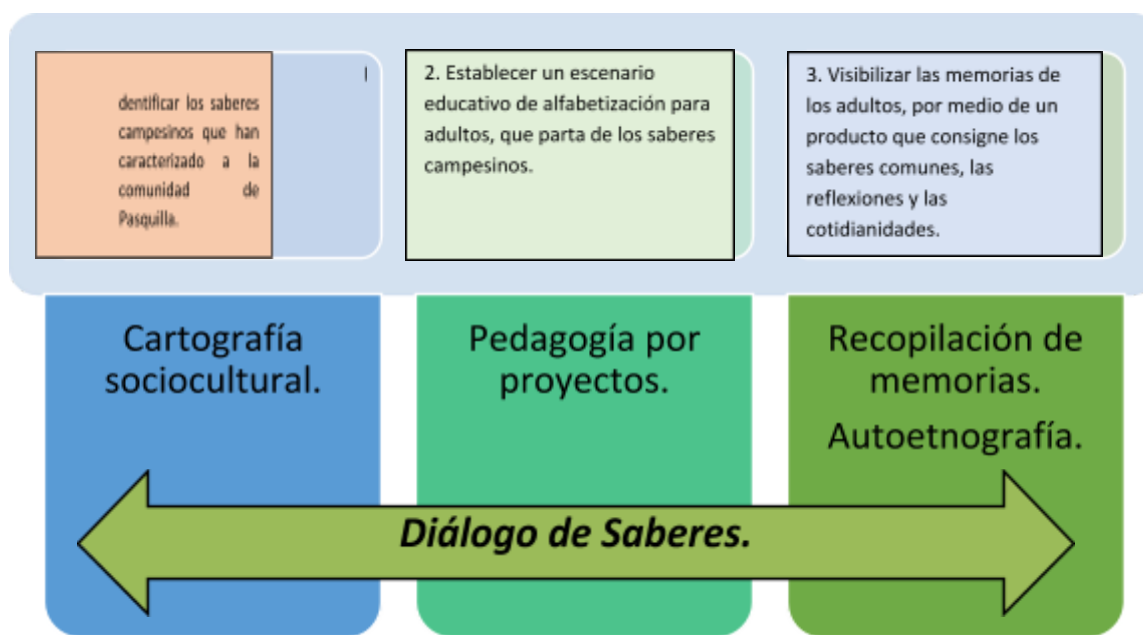
Implica que el científico se involucre como agente dentro del proceso que estudia, porque ha tomado una posición en favor de determinadas alternativas, aprendiendo así no sólo de la observación que hace sino del trabajo mismo que ejecuta con los sujetos con quienes se identifica. Emplearía así lo que Dilthey llamó la “comprensión total” (*verstehende Erfassen*), para ganar las metas del cambio propuesto y el entendimiento científico del proceso respectivo (2015, p.235).

Por lo anterior, desde la IAP el investigador adquiere un compromiso desde la acción y es una actitud personal antes los problemas sociales, económicos, políticos y culturales, como lo menciona Fals Borda, “implica la convergencia de dos planos: el de la conciencia de los problemas que observa y el del conocimiento de la teoría y los conceptos aplicables a esos problemas” (2015, p. 244). Desde el compromiso acción se toma una posición política frente a lo que se quiere desarrollar dentro de la investigación, al ser una metodología participativa se apuesta a la consolidación de un proyecto pedagógico desde el pueblo para el pueblo, en este sentido, el maestro también se convierte en *militante- investigador*.

2.3.1. Estrategias e instrumentos.

Para esta investigación se trabajará desde los siguientes métodos e instrumentos que posibilitan alcanzar los objetivos específicos planteados. Al permitir la IAP una reinterpretación de las técnicas, las que aquí se tomarán tendrán un reacomodamiento según las necesidades de cada objetivo y acordes al contexto. Cabe resaltar que como eje transversal el *diálogo de saberes* estará presente en todas las etapas del proyecto como manera de garantizar la horizontalidad y construcción conjunta de las reflexiones que allí se den. Al ser una construcción conjunta, se trabajará este proyecto con el apoyo de maestros en formación de las diversas áreas de conocimiento.¹⁰ A continuación se evidencian los métodos por cada objetivo.

Esquema 1. Estrategias para cada objetivo específico de investigación.



En un primer momento, se pretende identificar los saberes campesinos que han caracterizado a la comunidad de Pasquilla, estos se recogerán con el apoyo de una *cartografía sociocultural* que escucha las voces de los que habitan el territorio, de quienes caminan el suelo rural y lo comprenden desde su quehacer cotidiano. Es sociocultural ya que se pretenden plasmar

¹⁰ Al tratarse de un escenario educativo no formal y de educación popular, se trabajará este proyecto con el apoyo de otros maestros en formación que han estado presentes en la consolidación de la Biblioteca Agroecológica Huitaca, por lo que se podría hablar de diálogos interdisciplinarios.

las territorialidades de un espacio geográfico dado (en este caso la vereda Pasquilla), registrando las prácticas, saberes comunes, modos de ser, las tradiciones, las relaciones afectivas y las problemáticas.

La cartografía es la obtención de datos sobre el trazado (delimitación geográfica) del territorio para hacer una representación artística y técnica por medio de mapas (construcción de conocimiento integral del territorio; forma de investigación humanizadora con ayuda de la comunidad; saber colectivo, construcción de conocimientos a través de la experiencia; comprensión de problemas y busca de posibles soluciones).

La cartografía se enfocará en la Investigación Acción Participativa (IAP) como forma de acercarse a una problemática social que busca propuestas de cambio y permitir que los participantes se conviertan en sujetos activos dentro de la investigación.

Se planteará un mapeo del *pasado-presente* que permita reconocer los cambios del contexto, rescatar las memorias y evidenciar la situación actual de la población. Debido a que la población es en su mayoría de tradición oral, se iniciará con espacios de diálogos y construcción de mapas colectivos por sectores y se trabajarán alrededor de unas categorías de análisis las cuales serán: *población- naturaleza, economía-ecología, redes socioculturales, educación y conflicto*. Para esto se planteó una matriz de análisis.

Matriz de análisis cartográfico socio-cultural Pasquilla

Categorías		observaciones	análisis
Población- naturaleza/ Economía ecología			
subcategorías	Actividades económicas		
	Puntos de referencia		
	Relación rural- Urbano		
	Sujeto territorio		
Redes			
subcategorías	Género		
	Grupos organizativos		
	Espacios institucionales		
	Relaciones interpersonales		
Socio – Cultural			
subcategorías	Tradición		
	Costumbres		
Educativo			
subcategorías	Espacios educativos		
	Nivel de escolaridad		
	Acceso a la educación		
Conflicto			
Subcategoría	Servicios públicos		
	Relación ambiental		
	Desplazamiento		

Tabla 1. Matriz de análisis cartográfico.

En segundo lugar, respondiendo al siguiente objetivo de la investigación que es el establecimiento de un escenario educativo con adultos y una vez identificados los saberes campesinos, a partir de ellos, se iniciarán unos espacios de *diálogos de saberes* que incentiven a la reflexión de una propuesta pedagógica propia. Al ser un escenario educativo es necesario establecer diálogos con las diferentes áreas del conocimiento, es por ello, que se contará con el apoyo de diversos maestros en formación (biología, química, matemáticas, física, lectura crítica e inglés) para trabajar los procesos de pre-icfes y alfabetización, los cuales se desarrollarán desde la *pedagogía por proyectos*, encaminada al desarrollo de un producto final el cual tenga elementos propios de las clases establecidas en el grupo de pre-icfes y alfabetización.

Desde este método se pretenderá la convergencia de los saberes populares y los académicos con el fin de contribuir al fortalecimiento del territorio. Fals (2015) señala que el diálogo de saberes es la interacción humana que permite que quienes participen en él sean más sujetos, con experiencia vital liberadora y democrática, que contrarresta toda instrumentalización y reproducción de relaciones opresivas.

Para ello, se hará una serie de encuentros semanales desde dos ejes: alfabetización y uso de herramientas informáticas y pre-icfes. En cuanto al primero, por medio de las herramientas informáticas (computador, Tablet) se realizarán los primeros acercamientos a la lectura y escritura.

*** Alfabetización inicial y uso de herramientas informáticas**

Objetivo: Abrir espacios de discusión de los saberes campesinos y las cotidianidades desde la lectura y escritura como ejercicio alfabetizador, implementando el uso herramientas informáticas.

Desde esta actividad se propone el uso de la herramienta informática en la alfabetización, ya que ha atraído a las personas al aprendizaje y a compartir los saberes comunes desde el diálogo, siendo la lectura y la escritura ejes para visibilizar las experiencias de las personas. Con temáticas como la vida personal, la infancia, la escuela, las labores que desarrollaban, se trabajarán diversos ejercicios que den cuenta del proceso y que puedan permitir el vínculo con otras comunidades: cartas, cadáveres exquisitos, herbarios, videocartas.

El género epistolar será clave dentro de la enseñanza de la lectura y escritura.

*** Pre-icfes**

Objetivo: Apoyar desde las diferentes áreas de conocimiento los saberes comunes de los adultos de la vereda Pasquilla para que puedan acceder a la educación superior.

Desde las diferentes áreas del conocimiento (biología, química, sociales, inglés, español y física) se buscar profundizar el conocimiento empírico de los adultos para que aparte de aportar al empoderamiento territorial, aspiren a la educación superior que es la visión de muchos, ya que en su juventud no tuvieron la oportunidad de acceder a una carrera profesional. Desde esta iniciativa se propone un modelo pedagógico distinto:

Consolidando la propuesta establecida de trabajar por proyectos, esta se encaminará al desarrollo de un producto final el cual tenga elementos propios de las clases establecidas en el

grupo de pre-icfes y alfabetización, reconociendo el entorno como eje fundamental del trabajo, como puntos tentativos están:

1. Hacer un proyecto que involucre todas las áreas de conocimiento trabajadas en el proceso, pensándose problemáticas que se evidencian en el territorio y generando un insumo tangible que de evidencia de la situación planteada y proponga soluciones, además, que sea reconocida por el sector. Pueden ser huertas orgánicas o transformación de materias primas.

2. Plantear proyectos por áreas, evidenciando la riqueza y diversidad de conocimientos presentes en el proceso, donde cada educador o educando proponga un producto final de su o sus áreas a cargo, lo oriente y nutra en las clases establecidas y que sean complementarias a uno de los propósitos que es la prueba ICFES. El producto final que se trabajará será presentado “en una feria campesina”.

Con este modelo se busca que el aprendizaje se desarrolle desde otra perspectiva, que se tengan en cuenta los saberes comunes y estos se relacionen con las áreas de conocimiento intentando consolidar una ruta interdisciplinaria para la formación educativa de los adultos.

En tercer lugar, el último objetivo de investigación que corresponde a la creación en colectivo de un producto que consigne los saberes comunes, las reflexiones y cotidianidades de los adultos, será una recopilación de los ejercicios realizados, dando cuenta de los diálogos de saberes compartidos en la cartografía sociocultural y en el escenario educativo, se visibilizarán las voces de los educandos, pero también es importante la voz y reflexión de los educadores, del diálogo interdisciplinario que se logra cuando conversan las áreas de conocimiento y apuestan a un fortalecimiento del territorio, frente a lo último, se recopilará a modo de autoetnografía el quehacer del maestro en un proceso pedagógico popular, lo que implica enseñar a adultos matemáticas, física, biología, química o lectura crítica¹¹ y por qué se hace.

Por lo anterior, la IAP con sus principios epistemológicos, estrategias y técnicas que posibilitan la construcción dialógica y creativa de conocimientos pertinentes, es acorde con este proceso investigativo ya que con este se espera aportar a la comunidad investigada mediante el

¹¹ Maestros involucrados en el escenario educativo: Sandra Martínez (español y alfabetización), Alfredo Martínez (Matemáticas, física y alfabetización), Diana Aponte (Química, biología y alfabetización).

uso de instrumentos perfeccionados convirtiéndose en armas de politización y educación de los sectores populares.

2.4. Construyendo el camino hacia el diálogo.

Tecnología de vuelo compartido: el primer pato que levanta vuelo abre paso al segundo, que despeja el camino al tercero, y la energía del tercero alza al cuarto, que ayuda al quinto, y el impulso del quinto empuja al sexto, que presta viento al séptimo...

Cuando se cansa, el pato que hace punta baja a la cola de la bandada y deja su lugar a otro, que sube al vértice de esa V que los patos dibujan en el aire. Todos se van turnando, atrás y adelante; y ninguno se cree superpato por volar adelante, ni subpato por marchar atrás.

Mayo 1, Día de los trabajadores | Eduardo Galeano, Los hijos de los días.

En este apartado se mencionará el camino metodológico hacia el diálogo, el cual fue construido como la tecnología del vuelo compartido; junto con los compañeros alfabetizadores y sus diversas perspectivas de conocimiento se diseñaron unas actividades específicas que respondieran a cada objetivo específico planteado teniendo en cuenta la base epistemológica, disciplinar y metodológica. Las actividades están definidas por cada objetivo y método/instrumento a trabajar. Es importante resaltar que el *diálogo de saberes* es un método transversal, por lo tanto, es el eje principal dentro del trabajo investigativo.

RUTA METODOLÓGICA			
OBJETIVO GENERAL: Elaborar y aplicar una propuesta pedagógica de alfabetización para adultos desde la Educación Popular, que contribuya al fortalecimiento de las relaciones y saberes campesinos de los sujetos en el territorio de Pasquilla.			
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ESTRATEGIA / INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN.	ACTIVIDADES	Objetivos de las actividades. ¿Qué se busca con la actividad?

<p>1. Identificar los saberes campesinos que han caracterizado a la comunidad de la vereda Pasquilla.</p>	<p>Diálogo de saberes.</p>	<p>Cartografía sociocultural.</p>	<p>1.1. Representando nuestro lugar en el mundo (casa).</p>	<p>*Representar mediante un elemento gráfico su lugar en el mundo (el lugar favorito de cada uno, puede ser la casa, el camino, río, etc.) *Referenciar el lugar favorito dentro de la vereda Pasquilla (ubicarlo relativamente y orientarlo). En esta actividad se espera que cada adulto tenga la capacidad de ubicarse dentro del espacio geográfico mediante lugares cotidianos que evoquen tranquilidad y apropiación dentro del territorio.</p>
			<p>1.2. Dialogando el espacio.</p>	<p>*Conversar alrededor de una chocolatada las nociones del espacio geográfico que tenían los adultos en su niñez y adolescencia. *Comparar las nociones del espacio geográfico evocadas con las de la actualidad. Con esta actividad se busca caminar hacia el pasado para mapear las memorias del territorio a partir de las vivencias individuales.</p>
			<p>1.3. Matriz de análisis.</p>	<p>*Registrar de manera ordenada las memorias que tenga cada tallerista con respecto al territorio de Pasquilla. *Recopilar la información de los encuentros (actividades 1.1 y 1.2). *Establecer los puntos en común que han caracterizado la identidad campesina de Pasquilla (saberes campesinos). Esta actividad tiene la finalidad de organizar la información recolectada para su posterior análisis e identificación de los saberes campesinos que serán base para la estructuración de un escenario pedagógico contextualizado.</p>

<p>2. Establecer un escenario educativo de alfabetización para adultos, que parta de los saberes campesinos.</p>		<p>Espacio educativo- Pedagogía por proyectos.</p>	<p>2.1. Alfabetización</p>	<p>Primeros encuentros.</p> <p>*Abrir espacios de discusión de los saberes campesinos y las cotidianidades desde la lectura y escritura como ejercicio alfabetizador, implementando el uso herramientas informáticas. En esta actividad se hará uso de libro álbum, cuentos y novelas cortas que serán base para la construcción creativa de textos que propicien la escritura (cadáveres exquisitos, diarios, recetarios, instrucciones, entre otros).</p> <p>*Realizar desde el género epistolar un proceso de comunicación con los adultos indígenas de Campo Alegre - Cauca que permita la interacción entre dos culturas y saberes diversos. Se espera en este espacio educativo que los adultos lean y escriban desde su cotidianidad para compartir sus saberes y se apropien de ellos desde la palabra como elemento de transformación de sus propias vidas.</p>
---	--	--	----------------------------	---

			<p>2.2. Pre-Icfes</p>	<p>Saber científico- saber común. *Apoyar desde las diferentes áreas de conocimiento (química, biología, matemáticas, física, lectura crítica y ciencias sociales) los saberes comunes de los adultos de la vereda Pasquilla para que puedan acceder a la educación superior.</p> <p>Alfabetización inicial. *Desarrollar una serie de actividades que complementan o apoyan al saber campesino, esto con el fin de que los adultos sigan su formación académica y la cultura escrita una constante en sus proyectos de vida, como elemento emancipador.</p> <p>Pedagogía por proyectos.*Diseñar un proyecto transversal que evidencie los saberes tanto comunes como científicos y aporten a la vida de los adultos (desde un ámbito económico y comunitario). El proyecto debe involucrar todas las áreas de conocimiento trabajadas en el proceso, planteando problemáticas que se evidencian en el territorio y generando un insumo tangible que de evidencia de la situación planteada y proponga soluciones, además, que sea reconocida por el sector. Pueden ser huertas orgánicas o transformación de materias primas. En este apartado se espera aportar desde los conocimientos de cada tallerista al fortalecimiento de los saberes comunes de los adultos para acceder a la educación superior (ya que es una de las metas de algunos), generar nuevos espacios que apoyen a la construcción comunitaria en el territorio y lo más importante fortalecer la autoestima de las personas.</p> <p>Volviendo al inicio *Recopilar las reflexiones de los adultos con respecto al ejercicio pedagógico aportando al proceso evaluativo del proceso. Será una actividad de evaluación constructiva que apoye al</p>
--	--	--	-----------------------	---

				mejoramiento del accionar pedagógico de la BAH.
<p>3. Visibilizar las memorias de los adultos, por medio de un producto que consigne los saberes comunes, las reflexiones y las cotidianidades.</p>		<p>Recopilación de memorias- Autoetnografía</p>	<p>3.1 Cartas de los alfabetizadores</p>	<p>*Realizar una carta a los dinamizadores de Campo-Alegre contando cómo es el territorio de Pasquilla. Con esta actividad se pretende entablar comunicación con los alfabetizadores en Campo Alegre- Cauca presentando al equipo de alfabetizadores y adultos que hacen parte de la BAH y elementos referentes de Pasquilla.</p> <p>*Realizar una segunda carta que evoque las reflexiones en torno a la importancia de la oralidad (punto en común con la comunidad indígena) en los espacios de alfabetización.</p>
			<p>3.2 Cartas de los educandos.</p>	<p>*Recopilar las cartas escritas por los educandos a los adultos de Campo Alegre.</p> <p>* Recopilar algunas cartas escritas por los mayores de Campo Alegre.</p>
			<p>3.3. Autoetnografía de los maestros</p>	<p>*Desarrollar cada educador una Autoetnografía que evoque los sentires y procesos dentro del ejercicio pedagógico. Se pretende tener en cuenta la reflexión de la experiencia del maestro dentro del proceso, con el fin de mejorar su construcción como persona y alfabetizador.</p>
			<p>3.4. Contando desde los lugares comunes.</p>	<p>*Recopilar ejercicios escriturales de los maestros desde los lugares comunes.</p> <p>*Compilar en un vocabulario las palabras propias de los campesinos.</p>

3. Conceptualizando el mundo a través de múltiples lentes.

Todos los días- cuenta Freddy- yo lo ayudo a preparar las tiritas de plastilina que él usa para escribir. Papel y lápiz, no usa. Él escribe grabando signos en la plastilina. Yo no puedo leer lo que él escribe. Lo que él escribe no se lee con los ojos. Se lee con los dedos.

Con él aprendí a sentir una hoja. Yo no sabía. Él me enseñó. Cerró los ojos, me dijo. Con paciencia me enseñó a sentir la hoja de un árbol con los dedos. Me llevó tiempo aprender porque yo no tenía la costumbre. Ahora me gusta acariciar las hojas, que los dedos resbalen por el lado de arriba, tan liso que es, sentir la pelusita de abajo y los hilitos como venas que la hoja tiene adentro.

El otro día trajeron a la escuela un león recién nacido. Nadie pudo tocarlo. Solamente a él lo dejaron. Y después yo le pedí:

-Vos, que pudiste tocarlo, decime cómo era el cachorro.

-Era calentito-me dijo-. Era suave.

Y me pidió:

-Vos, que pudiste verlo, ¿cómo era?

Yo le dije que era amarillo.

- ¿Amarillo? ¿cómo es el amarillo, Freddy?

-Como el calor del sol-le dije.

***El universo visto por el ojo de la cerradura- Días y noches de amor y de guerra-
Eduardo Galeano.***

En el siguiente capítulo se trabajarán las categorías eje de esta investigación; se abordarán múltiples lentes que aportan a la visión del mundo desde lo popular, los saberes comunes, la cotidianidad y el territorio en la propuesta de alfabetización que se pretende aplicar, otorgando diversas formas de leer el mundo. Las categorías son: *alfabetización en la educación popular, saberes campesinos y territorio*. Cabe resaltar que en este apartado se consignan las reflexiones realizadas por los integrantes de la BAH sobre la pedagogía desde Paulo Freire, estas reflexiones se realizan con el fin de dar bases teóricas al ejercicio como biblioteca agroecológica y como

maestros, también se busca establecer unos puntos de partida sobre la construcción de un proyecto pedagógico acorde con la comunidad en la que se ha venido trabajando para el fortalecimiento de las relaciones y saberes campesinos de los sujetos del territorio rural en la vereda Pasquilla.

3.1. Sentido de la alfabetización

Antes de adentrarse en una reflexión pedagógica, se hizo necesario problematizar el sentido de la alfabetización, es decir, ¿Qué es la alfabetización? ¿Para qué se quiere alfabetizar?, para ello, se inicia con Berta Braslavsky y su artículo *¿Qué se entiende por alfabetización?* En él, hace un breve recuento histórico y de autores que hablan sobre cómo entendían la alfabetización en diferentes momentos, sobre cómo la escritura y lectura emergió en su máximo esplendor en la modernidad con la revolución industrial, mencionando los aspectos de la educación formal y cómo se ha transformado desde la edad moderna y la importancia en la cultura impresa, cómo transforma la escuela y el rol del maestro, poniendo a este en tela de juicio, por tanto, el sentido de la alfabetización cambia de igual modo.

Hablando del sentido de la alfabetización, el concepto en un primer momento aparece a finales del siglo XIX en el inglés “*literacy*”, cuando es traducida al castellano se produce una complejidad al no tener claridad con la definición; por lo tanto, es ambigua y definida de distintas maneras, por ejemplo: Richard Venezky menciona que la alfabetización es “un atributo o valor de una cultura como lo son la libertad, la justicia, etc.” Entendido como un principio que debe tener toda cultura y que debe ser cultivada constantemente por eso su carácter de autopositivo; sin embargo, vendría siendo ideal, romántico y poco aterrizado a la realidad al no tener en cuenta las condiciones de desigualdad en el acceso a la cultura y por ende a la educación.

Por otro lado, el diccionario de la Asociación Internacional plantea que hay tipos de alfabetización, la define como “las habilidades, niveles, competencias frente a la escritura y lectura”, es decir, cada individuo posee la habilidad de alfabetización, si se compara con la

anterior definición, sería contradictorio al declararse que entonces no es un valor cultural para todos y todas.

Desde la reflexión personal, se plantea que la alfabetización son procesos cambiantes, renovados y/o modificados a medida que las investigaciones, las dinámicas sociales se vayan transformando, eso lo demuestra la historia, en el sentido de para qué se necesita leer y escribir en las diferentes épocas de la sociedad construida, por ejemplo, no es lo mismo el sentido del saber leer y escribir en la edad media que durante la Primera Guerra Mundial; sin embargo, se debe resaltar que en la educación formal, la enseñanza de la lectura y escritura no ha cambiado ni su método ni su fin.

Como se mencionó, los procesos de alfabetización se van transformando, al ser la escritura y lectura un eje globalizador, se va vinculando a todas las culturas y la escuela cumple un papel importante en este aspecto al ser la primera en implantar la cultura escrita en la sociedad con la idea de progreso y desarrollo en el sistema capitalista.

Retomando el sentido de la alfabetización, se analiza otro texto *Carta CEAAL a la UNESCO*, desde este se plantea la crítica que le hace la CEAAL a la organización cuando se refiere a la erradicación del analfabetismo, “sacando de la ignorancia a miles de personas” negando así, los conocimientos desde la experiencia de las personas desarrollado a lo largo de la vida, cuando debe destacarse que los procesos de lectura y escritura son de largo aliento y toman elementos de la vida cotidiana. Retomando lo que se realiza desde la BAH, se tiene que repensar esos ejercicios ya que no se debe reducir a un proceso de leer y escribir mecánicamente, sino que es un acercamiento al aprendizaje, en este caso, la cultura escrita desde herramientas como la informática o como el libro para cambiar o mejorar la vida de los sujetos.

Para esto, Braslavsky, señala unos modelos específicos que aterrizan la interpretación de la alfabetización: el primero, el co-constructivista, que destaca los estudios de Vygotsky desde lo cognitivo e individual centrado en el contexto cultural donde se encuentra, donde el sujeto aprende desde su individualidad y su posibilidad cultural, reflexionando esto, no es acorde con el

ejercicio de la BAH ya que los individuos no aprenden solos y desde esta perspectiva darwinista que solo los más privilegiados pueden desarrollar procesos de lectura y escritura, es decir, los cognitivamente más preparados, sin tener en cuenta que el ser humano es social y político lo que quiere decir que su aprendizaje se desarrolla en comunidad.

La autora por otro lado señala que el modelo autónomo trata a la escritura como una variable independiente, y considera a la alfabetización asociada al progreso, la civilización, la libertad individual, la movilidad social. Braslavsky (2003) la analiza per se, ignorando el contexto e interesándose solamente por los principios lógicos de su coherencia interna. Es el modelo comúnmente asociado a la práctica escolar que, tradicionalmente, se ha ocupado con preferencia de los aspectos formales, a veces mecánicos de la escritura y de los métodos y que, en todo caso, ha cedido ante las influencias de una psicología y una lingüística sin compromisos con los problemas sociales y culturales (p.10). Desde esta perspectiva, este modelo no es acorde con el ejercicio planteado, ya que precisamente se busca que la alfabetización deje de ser un proceso mecánico y se profundice en el desarrollo cultural y comunitario del individuo, lo que requiere un posicionamiento crítico frente a la realidad en la que vive.

Otro de los modelos puestos en cuestión, el modelo ideológico, que propone una mirada de la alfabetización no neutral, sino que se construye a partir de unas estructuras de poder y culturales, para la hegemonía, por ejemplo, el modelo educativo debe darse hacia la obediencia y sumisión de ciertas clases para poder mantener su condición de privilegiado, no necesitan que las clases bajas reflexionen críticamente su realidad, no les conviene que se subleven. Desde otro ángulo y como lo proponía Freire, la alfabetización desde la clase obrera tiene un fin ideológico, debe construirse para primero, reflexionar el contexto en que se encuentra, es decir, su condición de oprimido, segundo comprender la realidad para luego transformarla, eso significa el cambio en las estructuras de clase; en la BAH se plantea el camino de la alfabetización para la comprensión de dónde me encuentro y cómo puedo fortalecer mi territorio desde mi condición de campesino.

Hasta el momento se ha tratado el concepto de alfabetización y su sentido, pero, para poder construir una definición acorde al ejercicio, es importante aclarar que significa ser

analfabeta, antes de esto, es importante mencionar que en la condición globalizante de la cultura escrita, las personas que no saben leer o escribir prefieren huir de esos espacios y se adentran en la TV o en la radio, siendo excluidos de la sociedad actual, por ejemplo, un campesino que asiste al ejercicio de la BAH mencionaba que él no necesitaba leer porque su trabajo no requería esa acción, pero aun así se sentía culpable y apenado por no poder hacerlo.

Por lo anterior, se van construyendo varios significados: **1.** Persona iletrada que no conoce el código escrito, analizando esto, se intuye que entonces nadie es analfabeto ya que el ser humano de algún modo logra comunicarse al ser social. **2.** Analfabeta es la persona que, en la era posindustrial, se convierte en alfabeta funcional, incapaz de comprender una instrucción a pesar de conocer las letras, en este punto, se reflexiona que, al ser la escritura global, las comunidades donde no tienen una claridad del código escrito son desposeídas; además, donde hay altas tasas de analfabetismo se encuentran altos índices de pobreza y no hay condiciones materiales de existencia. A esto, se suma el ejemplo de la colonización española en América, cuando su mayor logro para aplacar la civilización autóctona fue la capacidad de transmitir mediante la escritura y la historia, borrando los vestigios posibles de otros pueblos (eso lo mencionó Atahualpa minutos antes de morir, que no lo mató el fierro sino la pluma).

La escritura entonces se convierte en un arma de dominación, al aislar del mundo al iletrado. Si se mira desde la división del sistema mundo en desarrollados y subdesarrollado, analfabetismo sería **3.** Quien no tiene las condiciones materiales para asistir a una escuela, tiene que priorizar otras necesidades básicas, es una condición de desigualdad económica que se presenta sobre todo en los países tercermundistas. Desde países como EE. UU., menciona la autora, adelantaron campañas de alfabetización funcional en algunos países de Latinoamérica, Asia y África, pero su intención se dirigía hacia la colonización desde la escritura.

Esas campañas se llevaron a cabo sobre todo en las ciudades, en las zonas rurales ni siquiera el Estado llegaba, por lo que se evidencia estadísticamente una tasa alta de analfabetismo en la ruralidad, se complementa esa tasa de analfabetismo con que las actividades agropecuarias no requerían un conocimiento del código escrito, salvo solo para firmar y votar, sus hijos

heredaban esas dinámicas por lo que no existía una preocupación por la educación de los campesinos; sin embargo, en los años 80 en Colombia, se desarrolló un proceso de extensionismo que tenía como fin educar al campesino para la productividad pero no hubo una reflexión social y crítica de la enseñanza de la lectura y escritura. Otro ejemplo Radio Sutatenza, que inicialmente tuvo la intención de lograr erradicar el analfabetismo pero que luego se vinculó en la lógica de la Revolución verde para promover la entrada al mercado global.

Otra cuestión, desde el género, según las estadísticas, son las mujeres las que presentan altos índices de analfabetismo a comparación de los hombres, esto se puede relacionar con lo que mencionaban las compañeras en la caracterización, que ellas no podían asistir a la escuela porque tenían que encargarse de la casa y sus hermanos, en la concepción machista, solo se deben dedicarse al hogar y su marido. La vinculación de la familia tiene que ver con la propiedad privada, antes de esto en algunas sociedades quien llevaba la línea de herencia eran las mujeres, ya que al no haber consolidado un núcleo familiar no se podría saber quién era el padre, pero si la madre. Los hombres heredaban a los hijos de las hermanas; cuando empieza el proceso de sedentarismo, se hace necesario la apropiación de la tierra con un núcleo familiar, y por tanto, de la mujer como objeto, desde ese momento, las mujeres dejan de llevar la línea de herencia y pasa a manos de los hombres.

Sintetizando todo lo relacionado al analfabetismo, se construye una definición de analfabeta inacabada propia: sujeto que no tiene conocimiento del código escrito de origen indoeuropeo, debido a las relaciones sociales existentes que lo despojan de las condiciones materiales y culturales, impidiendo que acceda al conocimiento proporcionado por el código escrito, lo que a su vez lo ubica en una clase desposeída, no solo de los bienes materiales, sino que, también lo lleva a la deshumanización. Esto sucede debido a que la educación se convierte en una herramienta del poder hegemónico para instaurar un statu quo.

A pesar de la desigualdad en el acceso a la cultura escrita, algunos personajes decidieron darle sentido contrahegemónico, por ejemplo, los sindicalistas en Brasil, lo denominaron “*oralidad alfabetizada*”, se valieron de otras estrategias para ser parte de las instituciones que

requerían el manejo de la escritura, para defender los derechos de las clases obreras, “El concepto de oralidad aquí propuesto se vincula fuertemente con la noción de popular versus las formas académicas y culturales” (Kleiman,1998: 210).

Braslavsky (2003) menciona al respecto: El discurso alfabetizado, en ese caso, no es el producto del aprendizaje con los libros sino a través de la práctica discursiva, caracterizado por el poder creciente de verbalizar los temas que se relacionan con el mundo social. Su análisis demuestra que existen diferencias entre los aspectos estructurales y retóricos de su discurso; que los primeros –fonológicos, morfológicos, sintácticos– todavía pueden ser fuente de estigmatización, aunque incorporan estrategias –hesitaciones, muletillas, hipercorrecciones– como sistemáticos esfuerzos para reproducir las formas “correctas del habla”. Pero que en el nivel retórico tienen un impacto equivalente a los textos altamente alfabetizados por su consistencia interna, por la descentración y distancia del sujeto inmediato (“los derechos de los trabajadores”, en lugar de “mis derechos”) produciendo un efecto de objetividad y neutralidad típico de los discursos académicos (p.10).

Desde este punto de partida, se proyecta una alfabetización crítica y reflexiva, pensada desde y para las clases populares que han sido invisibilizadas por la hegemonía, dan el sentido a la escritura como una práctica de liberación de la dominación eterna y plantan transformaciones sociales. Vemos cómo procesos surgen a partir de estos ideales como se evidenciaba en el rastreo documental realizado, con la pedagogía autónoma del EZLN, la pedagogía del oprimido, la educación popular en Colombia con sus referentes Lola Cendales y Alfonso Torres, más recientemente se plantean pedagogías decoloniales, construidas desde un proyecto latinoamericano, para la construcción de conocimiento propio, reivindicando a las culturas latinas que han sido silenciadas y borradas de la historia, también algunos de estos procesos toman elementos como la Investigación Acción Participativa como metodología para realizar un proceso de alfabetización, como en este proyecto de investigación.

A modo de síntesis, el sentido de la alfabetización que se propone desde la BAH tiene un carácter cultural e histórico, el ser humano no se desliga de la sociedad para aprender porque es

un sujeto social, pero que en efecto hay unos aspectos sociales, económicos y políticos, que transversalizan la relación con la cultura escrita, por lo tanto, posee una carga ideológica que para este proyecto debe ser crítica de la propia realidad para transformar las condiciones de desigualdad.

Es desde esta mirada que se pretende la consolidación de una propuesta alfabetizadora que fortalezca las relaciones de las comunidades campesinas en la zona rural de Ciudad Bolívar, más exactamente en Pasquilla con el grupo de adultos. De esta manera, se propone una definición de alfabetización inacabada: Es el proceso del aprendizaje-enseñanza de la lectura y escritura para expresar las cotidianidades, la alfabetización tiene que dar respuesta a los conocimientos empíricos y aportar en ellos a la reivindicación de estos. Para profundizar en esta reflexión pedagógica se analizan algunos textos de Freire y Alfonso Torres que son sustento teórico para la propuesta de alfabetización en la BAH.

Como ya se había mencionado, la propuesta educativa de Freire pensaba la enseñanza del mundo escrito con una mirada crítica de la realidad en la que se encontraba el sujeto para la comprensión de esta y mejorarlo, en primera medida, era importante que el educando asociara las palabras o letras con su entorno próximo y con su quehacer, de esta manera el aprendizaje no sería mecánico y se efectuaría una reflexión por parte del sujeto. Complementando a esto, menciona Torres (2015):

Sin desconocer la heterogeneidad de actores, ámbitos, prácticas y modos de entenderla, podemos identificar un conjunto de ideas fuerza que le dan coherencia a la educación popular como concepción y práctica educativas: a partir de una crítica indignada al orden social dominante y de identificarse con visiones de futuro alternativas, busca contribuir a la constitución de diversos sectores subalternos como sujetos de transformación, incidiendo en diferentes ámbitos de su subjetividad, mediante estrategias pedagógicas dialógicas, problematizadoras, creativas y participativas (p.21).

Al respecto, el proceso de alfabetización que se ha venido desarrollando con los adultos de Pasquilla tiene unos fundamentos de la educación popular que como los señala Alfonso Torres son: primero, por su posicionamiento crítico e indignado frente las diferentes formas de opresión

y discriminación presentes en la sociedad actual; en este aspecto, se reflexiona desde la BAH que la propuesta alfabetizadora se efectuó en la visión de ser opositora de las acciones del modelo capitalista al no querer reproducir las dinámicas mecanicistas de la enseñanza que profundizan la hegemonía, es decir, que la enseñanza de las letras debía ser para una introspección del sujeto y su entendimiento en el mundo con el fin de construir una vida mejor, superando el modelo tradicional silábico e irreflexivo.

Segundo, el horizonte ético y político de carácter emancipador conlleva a la construcción de escenarios que reconozcan las capacidades de cada sujeto y a partir de ellas se reivindique los sueños y anhelos ya que es una oportunidad de realizar proyectos que no habían sido posibles por diversas situaciones. Tercero, como acción pedagógica, la educación popular busca incidir en la transformación de la cultura y la subjetividad de los sujetos educativos, tanto individuales como colectivos. Por ello, las frecuentes alusiones a su concientización, a afectar sus creencias, sus representaciones, su memoria, sus emociones, su voluntad y su corporeidad (p. 22). En este punto, se resalta que el ejercicio de alfabetizar se lleva a cabo desde la confianza y el diálogo, no es posible un ejercicio de aprendizaje sino se sabe escuchar y respetar los saberes y experiencias de los adultos; las emociones y sentires son transversales en la acción pedagógica al ser constructoras de las subjetividades e identidad.

Por último, resalta Torres (2015), un rasgo visible de la educación popular ha sido su capacidad por crear y poner en práctica estrategias y metodológicas y didácticas de carácter dialógico, participativo y práctico, tales como el diálogo de saberes, la construcción colectiva de conocimiento y las cartografías corporales. En la práctica educativa, la BAH ha diseñado estrategias metodológicas y didácticas contextuales con el grupo poblacional y el espacio donde se encuentran, el uso de los medios digitales, el libro álbum, los encuentros con otras comunidades, el género epistolar y los recorridos han sido claves en el desarrollo de la acción alfabetizadora.

3.1.1. Los educadores populares

Si se está construyendo una propuesta de alfabetización desde la educación popular, es relevante reconocer los actores que la diseñan y reflexionan sobre ella. Señala Torres (2015) que debemos afirmar que los sujetos representados en los discursos y en las acciones educativas populares continúan siendo categorías sociales y actores emergentes subalternos: campesinos, dirigentes e integrantes de grupos de base, mujeres, indígenas, maestros, adultos, jóvenes y niños de sectores populares. En el caso de la BAH, los educadores son jóvenes, campesinos, integrantes del grupo de base y maestros en formación de la periferia de la ciudad; las acciones que los ha motivado a participar en una acción pedagógica es el acceso democrático al conocimiento y educación, como se había mencionado en la caracterización, los adultos no tuvieron la posibilidad de estudiar y la oportunidad de aportar desde la formación docente y ampliar un proyecto de vida es relevante para el fortalecimiento de las relaciones sociales de una comunidad.

Uno de los interrogantes constantes dentro de la educación popular es ¿Se considera sujetos pedagógicos a los alfabetizadores? Para responder a ello, en las reflexiones realizadas dentro de la BAH se hace alusión a la intención pedagógica que existe dentro de la propuesta de alfabetización, desde la formación académica de cada uno (maestros en formación), existe la rigurosidad teórica del quehacer y la práctica pedagógica con un por qué y para qué definidos; como lo menciona Torres (2017) la práctica educativa en la educación popular es política, es una acción pedagógica orientada a que unas personas y colectivos sociales transformen sus maneras de sentir, leer y valorar la realidad, sus prácticas y relaciones sociales, orientados a transformar la realidad (p. 99).

Por lo anterior, los sujetos que conforman la BAH están en constante reflexión pedagógica desde su quehacer y desde lo teórico con el fin de diseñar unas metodologías para la alfabetización acordes con la intención política del proceso y con el contexto de los adultos que participan en el proceso. Para esto, se realizan una serie de formaciones internas que parten de interrogantes dentro de la práctica pedagógica cómo ¿Para qué alfabetizar? ¿Cómo alfabetizar? ¿Por qué alfabetizar?, estas preguntas se abordarán en el siguiente capítulo. Señala Torres (2017) al respecto, los colectivos, las organizaciones y los movimientos no deben ser vistos exclusivamente como actores e instancias de actuación de la educación popular, sino también

como sujetos educadores. No sólo porque, como la plantea José Rivero (2009), incorporen la educación como una de sus reivindicaciones y asuman la formación de sus integrantes, sino porque las dinámicas y los procesos que generan son también formativos, no solo en la generación de conciencia crítica, sino en la potenciación de las sensibilidades, emociones y espiritualidades de los sujetos que configuran otros caminos a la emancipación y resistencia.

Al considerar a los educadores populares como sujetos pedagógicos, necesariamente deben tener una intencionalidad, unos objetivos, unos contenidos y unas metodologías rigurosas para llevar a cabo un proceso educativo. Al respecto Torres (2017) señala,

Por un lado, implica que una reflexión pedagógica no debe preguntarse sólo por el cómo (metodología), sino también por el por qué (sentido) y el para qué (intencionalidades), por el dónde (ámbitos), por el con quiénes (sujetos educativos) y por el qué (contenidos). Por el otro, construir una pedagogía de la educación popular exige necesariamente involucrar a los educadores populares como sujetos capaces de reflexionar desde y sobre sus experiencias (p. 35).

Complementando a lo mencionado hasta el momento, el educador popular es también intelectual orgánico, por lo tanto, el papel de este no solo se debe reducir a coordinar o guiar un intercambio dialógico, sino que también se habla de una acción pedagógica horizontal en la medida en que la interacción sea entre saberes comunes y saberes científicos o intelectuales, esto no quiere decir que no haya una educación con dirección, por ello se habla de la intencionalidad y sentido en la educación popular y de esto se encarga el educador popular.

Definir al educador popular como intelectual orgánico, se deriva de Antonio Gramsci quien señala que el educador adquiere un compromiso en pro de los sectores subalternos de la sociedad, es un consultor y organizador de masas. El intelectual orgánico-educador popular se ha identificado con la lucha político- ideológica de los sectores populares y su objetivo es la construcción de un proyecto histórico de las clases subalternas y la transformación de las actuales estructuras dominantes que profundizan la desigualdad social y la explotación del hombre por el hombre (Cabrera, 1989: p. 33).

Gramsci en su obra *La formación de los intelectuales (1967)* señala que los intelectuales son un grupo no independiente que vinculan su quehacer al grupo social o clase que representan, dándole homogeneidad y conciencia de su propia función en los diferentes campos para la consolidación de un proyecto alternativo o no a la clase dominante. Se trata de una función política. La función intelectual se encamina a la comprensión de las relaciones sociales para su transformación o profundización dentro de la hegemonía, se enlaza en la vida práctica como constructor y organizador dentro del bloque histórico en la dialéctica de la estructura y superestructura.

Desde esta perspectiva, dentro de la educación popular se señala que hay una intencionalidad política e ideológica que tiene como fin transformar las condiciones de desigualdad que se han generado dentro del modelo actual, es decir, tiene un objetivo emancipatorio de las clases subalternas, en este sentido, el educador popular cumple la función de intelectual dentro de la sociedad civil y política al ser animador y administrador de la estructura ideológica en relación con los intereses de la clase popular.

Desde la BAH la identidad del educador popular se centra en el accionar pedagógico que posee desde su formación académica, de igual manera, al ser un ejercicio ideológico la intencionalidad se encamina en el fortalecimiento de las relaciones sociales, partiendo de los saberes campesinos en su contexto, con el fin de construir un proyecto emancipador de los sectores subalternos desde la introspección del sujeto por medio del aprendizaje de las letras que lo llevan al mejoramiento de su vida, permitiéndole el acercamiento al conocimiento. Se considera intelectual ya que el maestro tiene la capacidad y conciencia para la transmisión ideológica de conocimiento con un fin emancipador y de conciencia de clase.

Es importante resaltar, que la conceptualización del educador popular es inacabada y se sigue construyendo la reflexión.

3.1.2. Los educandos

En la caracterización ya se había señalado el grupo de adultos que participan en el escenario de la BAH, adultos, campesinos y en su mayoría mujeres. Para el ejercicio de

alfabetización, los educandos constituyen el eje central ya que sin ellos no hay acción pedagógica y las propuestas metodológicas quedarían en el papel. El acercamiento de ellos al proceso se ha dado desde un interés personal: fortalecer sus conocimientos para acceder a la educación superior, completar sus estudios de educación básica, aprender a leer y escribir para entender acciones que se salen de la cotidianidad campesina. Todo esto ha representado la diversidad de las experiencias y saberes que cada uno tiene, además sus labores si bien están enmarcadas dentro del trabajo rural, son diversas: actividades agropecuarias, cocina para trabajadores, artesanía y actividades comunales (acueducto veredal y comités). Las mujeres tienen en común el cuidado del hogar.

Al ser reconocidos los saberes de los adultos, se parte de lo siguiente mencionando a Freire (1982), el educando no es objeto, es sujeto. Basta ser hombre para saber, sea alfabetizado o no. De ahí que no hay ignorancia absoluta ni sabiduría, nadie ignora todo, nadie sabe todo. La absolutización de la ignorancia, además de ser la manifestación de una conciencia ingenua de la ignorancia y del saber, es instrumento del que se sirve la conciencia dominadora para arrastrar a los llamados “incultos”, los “absolutamente ignorantes”, que, incapaces de dirigirse, necesitan una orientación o conducción de los que así mismos se denominan “cultos” y “superiores” (p.101). De esta manera, los adultos que hacen parte del proceso poseen unos conocimientos, por lo tanto, sería erróneo catalogarlos como ignorantes o incultos por el hecho de no tener conocimiento frente a las letras; tampoco, se pretende como lo mencionó la UNESCO “sacarlos de la ignorancia” pues ningún hombre es ignorante.

En relación con la idea anterior, el ejercicio alfabetizador es dialéctico y dialógico al plantear una relación horizontal en el sentido del saber (sea letrado o no) y al ser la educación un proceso inacabado que va construyendo a los sujetos en conjunto, pues como lo señala Freire nadie se educa solo, los hombres se educan en comunión mediados por el mundo; por lo tanto, los educandos juegan un papel activo dentro del proceso al ser el diálogo un elemento que posibilita la construcción del sujeto de manera autónoma, consciente y capaz de incidir en el mundo mediante su saber y experiencia.

Por lo anterior, la alfabetización se encamina al reconocimiento de unas capacidades que están dadas desde la experiencia y cotidianidad de cada sujeto, reivindicarlos desde un escenario educativo para el fortalecimiento de los proyectos de vida, el autoestima de las personas y las relaciones comunitarias para la transformación en el territorio; también dentro del escenario educativo se debe luchar por el reconocimiento de la mujer como sujeto político que organiza y aporta a la construcción de comunidad desde sus quehaceres, superando la concepción patriarcal.

Por otro lado, un punto en común que se halló fue la convergencia de los saberes campesinos que se han construido dentro del territorio, por ello, la siguiente categoría a reflexionar es la de *saberes campesinos*.

3.2. Saberes campesinos.

Los saberes campesinos han sido un elemento importante a la hora de analizar el conocimiento ancestral y común dado desde la experiencia y el rescate de la memoria de las comunidades; sin embargo, no se tienen presente como aspectos importantes dentro de propuestas educativas. Así, en este proyecto se pretende dar un lugar relevante a esta categoría al ser la que permite el diálogo horizontal entre educandos y educadores, entre saberes comunes y saberes científicos, otorgándoles un lugar en la construcción de conocimiento y en el fortalecimiento de las relaciones sociales dentro del territorio.

En el abordaje teórico sobre los saberes, señala Núñez (2004) se asumen, como procesos y productos de la creación humana, se encuentran insertos en la cultura de los pueblos. Siguiendo al autor, en la definición de cultura realizada por Morin (*op. cit.*), se observa al saber como el eje central del concepto; se considera que el saber es una creación humana constituida en el seno de los grupos sociales que conforman culturas particulares. De manera general, este se asocia con conocimiento; a los efectos de la investigación, el conocimiento es asumido como parte integrante del saber y del ser.

Por lo tanto, los saberes de los adultos están vinculados a unos procesos culturales que se han transmitido de generación en generación y por interacción propia con la sociedad en la que se encuentran. Con respecto a los saberes campesinos Núñez (2004) comenta que, los

conocimientos acumulados y recreados en el seno de las sociedades rurales constituyen un rico y complejo entramado de procesos, interacciones y estructuras; son conocimientos sistematizados -bajo otros parámetros multidimensionales- y pueden, por consiguiente, abonar enormemente la formación de una nueva ciencia. Frente a ello, se puede evidenciar en la caracterización de los adultos que están dentro del proceso, que el entramado de los conocimientos de cada uno, se ha ido construyendo gracias a lo que sus padres o familiares les han enseñado, las condiciones particulares de los territorios donde crecieron, su posición frente a cómo desarrollaron esos saberes y su cotidianidad y experiencia, estableciendo unos saberes locales que se reflejan en una prácticas colectivas propias de ese grupo, en este caso, un grupo de campesinos de la zona rural del sur de Bogotá.

Con respecto al conocimiento local, Núñez citando a Escobar (2000) señala que el conocimiento local es una "actividad práctica, situada, construida por una historia de prácticas pasadas y cambiantes" (p. 168). En el mismo, el conocimiento se forja por la construcción y reconstrucción de los procesos ligados a las experiencias de vida del sujeto. En tanto el saber campesino -inserto dentro del conocimiento local, común, "popular" o cotidiano- es un "conocimiento empírico, práctico, que ha sido posesión cultural e ideológica ancestral de las gentes de las bases sociales; aquel que ha permitido crear, trabajar e interpretar el mundo con los recursos de la naturaleza" (Fals Borda citado por Núñez, 1995, p. 126). Con esto, se pretende desde la BAH tener presentes los saberes campesinos como lecturas del mundo que permitan la construcción de conocimiento propio (desde una lógica descolonial) y la valoración del saber de los sujetos que interpretan desde su experiencia.

Sin embargo, en América Latina los programas que se han ejecutado para el mejoramiento de las condiciones del campesinado son desarticulados de los saberes locales, negando la integralidad de los mismos. Dentro del campesinado menciona Landini (2010),

Con el objetivo de luchar contra la pobreza rural, en buena parte de los países denominados "en vías de desarrollo" existen numerosos proyectos y programas destinados a potenciar la capacidad productiva y mejorar las condiciones de vida del campesinado. Dentro de estas iniciativas, que suelen caracterizarse por brindar apoyo técnico y ofrecer créditos o subsidios orientados a capitalizar las unidades productivas, la

extensión rural ocupa un lugar de particular importancia. Si bien, en sus inicios el modelo que guiaba las prácticas de extensión se caracterizaba por un énfasis modernizador y de transferencia, que desconocía los saberes tradicionales de los productores, hoy existe una creciente conciencia de la importancia que juega el saber local en los procesos de desarrollo rural (p.21).

De esta manera, ejercicios como el extensionismo (explorado en los antecedentes) se reducían a la capacitación del campesino para la tecnificación de las actividades agropecuarias con el fin de competir en los mercados mundiales, más no se interesaba por el fortalecimiento cultural y social de las pequeñas familias campesinas; cuando no hay una relación entre la modernización del campo y los aspectos socioculturales del contexto, difícilmente se logra adherir el campesino al modelo actual, generando una exclusión productiva, social y cultural.

Del mismo modo que el extensionismo tiene como propósito capacitar al campesino para la productividad, la escuela reduce su acción a la transmisión mecánica de saberes, sin tener en cuenta los que la experiencia ha construido, al respecto menciona Terrones (1998), el aprendizaje escolarizado valora sólo lo que la escuela oferta y aprueba la educación oficial y excluye a las personas que sólo viven con el “saber de siempre” con el saber de sus ancestros, con el saber del tiempo, con el saber de la naturaleza y con el saber de cada uno. El saber campesino tiene su propia connotación, que se desenvuelve a través de “hacer y contar”, de “ver y probar”. Cada uno de ellos “ve y hace” de acuerdo con los “usos y costumbres” de su comunidad (p.33). En este sentido, el “saber hacer” en la BAH es la base para diseñar una propuesta pedagógica donde el “saber contar” visibilice el conocimiento desde la cotidianidad y la experiencia de los adultos para el diálogo con el “saber escribir y leer la palabra”.

El autor sigue resaltando, los campesinos andinos aprenden unos contando y otros escuchando; en el saber campesino nada está excluido de la naturaleza, todo está integrado; es sorprendente escuchar a don José Deza, de 65 años, comunero de Santana, quien nos dice lo siguiente:

“Mi padre no tuvo una hora de escuela, era un hombre analfabeto. Era práctico, a él no le engañaba en las cuentas ninguno de los más educados, él sacaba sus cuentas así nomás. Era comunero y agricultor. Mi padre conocía los días de la semana en los planetas y así sabía si el año iba a ser llovedor o no. El lunes es Luna, el martes es Marte, el miércoles es Mercurio, el jueves es Júpiter, el viernes es Venus, el sábado es Saturno y el domingo se le considera como día del sol. Para sembrar sabemos que año nuevo que cae un

lunes, es muy lluvioso, porque es planeta luna, año martes significa martirio es seco, miércoles es buen año, porque es el planeta Mercurio, Venus es un planeta seco, sábado lluvioso y domingo seco” (p.33).

Al ser los saberes campesinos integrales, menciona Arias (2014), son prácticas, construcciones colectivas y dinámicas sociales que ayudan a organizar y dinamizar los quehaceres del campesinado como sector rural. Afianzan la vida en el campo, generan unidad y potencian representación grupal, tanto en sus siembras, en sus historias, como en la vida cotidiana. Siguiendo a Núñez (2008) se puede decir que hay que “dedicar tiempo y esfuerzo para rescatar los saberes locales ligados a las prácticas sociales campesinas y ponerlas al servicio de la formación” (p.47). En este sentido, la potencia de los saberes campesinos puede integrarse a la escuela (o debiera hacerlo) como sustento de la transmisión de conocimiento y construcción de los contenidos curriculares de la escuela (p.19). Al integrarse los saberes campesinos al accionar pedagógico, se estaría reconociendo el contexto donde se desarrolla y el conocimiento de los que participan.

Tanto la escuela como la ciencia occidental han descalificado los saberes tradicionales. Hoy, se evidencia que el paradigma científico, no es la última palabra en lo que se refiere al desarrollo humano y se da paso a la valoración de culturas consideradas como “primitivas” (Ruiz, 2004). Desde los años 70 se producen numerosas investigaciones sobre estrategias culturales rurales en la búsqueda de bases para el diseño de sistemas agrícolas alternativos (Altieri, 1988). Se parte de la premisa de que los saberes agrícolas tradicionales, no sólo son técnicas, también son cultura, promoción de salud mental y física, por lo que su estudio requiere el involucramiento y participación en su cultura, lo cual choca con la metodología investigativa occidental, donde el conocimiento se obtiene mediante observación apartada desinteresada y objetiva (Ruiz, 2004).

Entender la cotidianidad del campesino para vincularla a un proceso de alfabetización, es un punto de partida para el educador o maestro, por ello, el “saber escuchar” se hace necesario. Señala Vásquez (1998), en la conversación con los campesinos, respecto al aprendizaje se hace notar que el saber campesino es muy amplio y que se va adquiriendo desde muy tierna edad. Es así como Cruz Huaccha Fernández de la comunidad de Choropunta manifiesta:

“Yo aprendí viendo a los anteriores, a los antiguos, trabajaban en la yunta, nuestros padres nos enseñan a uncir la yunta, al toro más manso primero, después al otro se lo arrima para acompañante del otro toro, y de ahí se enseñó a rayar a los toros para que aren pues. Para segar también se aprende desde tiernito al ver a nuestros padres o a los hermanos mayores como trabajan, cómo hacen y de eso aprendemos, de esa forma aprendemos a trabajar; a gavillar igual, también se le mira, porque a veces los muchachos chicos somos muy acomedidos al trabajo, estamos yendo junto con nuestro papá, con nuestros abuelitos, de la manera que sea ya estamos yendo juntos a trabajar (p.37).

Siguiendo a Terreros (1998), el modo de aprender de los campesinos andinos se nutre de todo cuanto existe en la naturaleza, de las señas, las precauciones, las ocurrencias, las revelaciones, etc., sólo así se puede entender lo que hace el campesino en su vida cotidiana. Por ejemplo, las ofrendas a sus antepasados, el pago a los cerros, a los puquios (p.36). Los saberes campesinos se vinculan a la identidad y cultura de una comunidad, y se reflejan en las acciones cotidianas de cada uno, al respecto menciona Gómez y Gómez (2018), los saberes que surgen de la experiencia y que con el tiempo se van convirtiendo en saber local con el cúmulo social de cogniciones apropiadas y relativamente compartidas, que permiten a los integrantes de una cultura enfrentar los desafíos que les propone su medio ambiente. Estos saberes son transmitidos de generación en generación, por medio de la tradición oral. La oralidad en el proceso de la BAH constituye un aspecto esencial en los diálogos de saberes, el “saber contar” es primordial.

Ahora bien, al ser el mundo social cambiante y dinámico, las concepciones culturales también se transforman, por ende, de igual manera los saberes locales. Señala Landini (2010), numerosos autores, enfatizando excesivamente el carácter ancestral o transmitido de generación en generación de estos conocimientos, parecen haber adoptado una visión algo estática y tradicionalista de ellos. De esta forma, a veces se pierde de vista tanto el carácter dinámico y bullente que adoptan estos saberes en el contexto del mundo contemporáneo, como la naturaleza del complejo proceso por el cual se construyen e inventan nuevos saberes locales. Igualmente, en otras oportunidades, los desarrollos conceptuales tienden a adoptar un enfoque que privilegia el nivel de análisis individual, invisibilizando, de esta forma, la dinámica comunitaria que permite la invención compartida, la circulación y la legitimación de ciertos saberes sobre otros, en un proceso complejo (p.22).

En este sentido, desde la BAH se propone resaltar las dinámicas de los saberes campesinos que se recogerán en la cartografía sociocultural, por ello, la importancia del mapeo pasado- presente. Además, la apropiación de los saberes campesinos dentro del ejercicio alfabetizador de la BAH son un elemento para replantear el proceso de enseñanza- aprendizaje tradicional y se reconfigure la educación en procesos integrales que permitan invertir la comprensión, generación, difusión y aplicación de tecnologías apropiadas. Bajo este enfoque, los profesionales relacionados con el sector rural deben impulsar la "promoción del conocimiento local entre los investigadores, políticos (...) y fundamentalmente promover los cambios en la educación formal en todos los niveles (Núñez, 2004).

Finalmente, Núñez (2004) señala que la educación, como proceso vital en la transformación de las sociedades, ocupa un rol fundamental en el diálogo intercultural para tender puentes entre los saberes acuñados en las culturas campesinas y los saberes acreditados por la ciencia. Estas posibilidades de interrelación suponen repensar el sistema educativo para revitalizar las culturas locales dentro de nuevos referentes contextuales e institucionales que le otorgan pertinencia y voz propia a los procesos de formación de los grupos sociales rurales.

3.2.1. Reflexiones desde la descolonialidad

Si bien dentro de la BAH las reflexiones desde la descolonialidad apenas son incipientes, es relevante mencionarlo dentro de este proyecto ya que la apuesta de la visibilización de los saberes campesinos dentro de la acción alfabetizadora se enmarca en una concepción de construcción epistemológica y teórica latinoamericana alternativa al pensamiento occidental. La reflexión desde esta postura se empezó a desarrollar mediante un proceso de investigación¹² que tenía como fin la construcción de un proyecto pedagógico común entre la Biblioteca Agroecológica Huitaca y la Biblioteca Agroecológica EL Uval¹³ y que se encuentra aún en desarrollo.

Frente a las posiciones en las que se apoya la descolonialidad, ofrecen una complementariedad para analizar la realidad social contextual, Grosfoguel (2007) propone

¹² En el marco de la beca de investigación de bibliotecas comunitarias, Secretaría de Cultura (2019).

¹³ Biblioteca que se encuentra en el borde rururbano de Usme, localidad 5 de Bogotá. Con esta biblioteca se ha venido trabajo en articulación desde el horizonte común: la agroecología.

desarrollar un nuevo lenguaje que dé cuenta de los procesos complejos del sistema mundo capitalista/ patriarcal/ moderno/ colonial (p.17). Si se piensa en un proceso descolonizador, es vital que procesos pedagógicos, busquen la manera de integrar los conocimientos subalternos que dignifiquen la herencia latinoamericana que fue destrozada por la colonización. Es allí donde está el reto de la BAH, construir un proyecto común que visibilice a los campesinos, los cuales han asumido la labor vital de producir alimentos (BAH, 2019, p.3).

Por otro lado, Lander (2000) menciona que, en el pensamiento social latinoamericano, desde el continente y desde afuera de éste -y sin llegar a constituirse en un cuerpo coherente- se ha producido una amplia gama de búsquedas de formas alternativas del conocer, cuestionando el carácter colonial/eurocéntrico de los saberes sociales sobre el continente, el régimen de separaciones que les sirven de fundamento, y la idea misma de la modernidad como modelo civilizatorio universal (p.27). En esta perspectiva, la educación tiene el reto de generar propuestas innovadoras y propias que formulen nuevas formas de conocer y leer el mundo.

Lander (2000) teniendo en cuenta lo que plantea Maritza Moreno, a partir de las muchas voces en busca de formas alternativas de conocer que se han venido dando en América Latina en las últimas décadas, es posible hablar de la existencia de un “modo de ver el mundo, de interpretarlo y de actuar sobre él” que constituye propiamente una episteme con el cual “América Latina está ejerciendo su capacidad de ver y hacer desde una perspectiva Otra, colocada al fin en el lugar de Nosotros”. Las ideas centrales articuladoras de este paradigma son, para Montero, las siguientes (resaltando las más importantes para este proyecto):

- Una concepción de comunidad y de participación, así como del saber popular, como formas de constitución y a la vez como producto de una episteme de relación.
- La idea de liberación a través de la praxis, que supone la movilización de la conciencia, y un sentido crítico que lleva a la desnaturalización de las formas canónicas de aprehender-construir-ser en el mundo.
- El carácter histórico, indeterminado, indefinido, no acabado y relativo del conocimiento. La multiplicidad de voces, de mundos de vida, la pluralidad epistémica.

Las contribuciones principales a esta episteme latinoamericana las ubica Montero en la teología de la liberación y la filosofía de la liberación, así como en la obra de Paulo Freire, Orlando Fals Borda y Alejandro Moreno (p.30).

En esta lógica, la BAH enfatiza en la recuperación de las memorias desde la voz de los campesinos con su cotidianidad y experiencia, para reconocer las necesidades que tiene la comunidad en relación con el territorio y sus condiciones materiales de existencia contemplando los elementos socioculturales mediante los saberes campesinos (BAH, 2019, p.3). El carácter descolonial dentro de la BAH surge de la necesidad de la reflexión teórica y metodológica que serían base para construir un proyecto de alfabetización con rigurosidad académica sin desconocer la praxis que ya se estaba desarrollando.

La construcción de nuevos proyectos, como lo menciona Walsh (2013) provocan movimientos de teorización y reflexión, movimientos no lineales sino serpentinos, no anclados en la búsqueda o proyecto de una nueva teoría crítica o de cambio social, sino en la construcción de caminos —de estar, ser, pensar, mirar, escuchar, sentir y vivir con sentido o horizonte de(s)colonial, caminos que necesariamente evocan y traen a memoria una larga duración, a la vez que sugieren, señalan y requieren prácticas teóricas y pedagógicas de acción, caminos que en su andar enlacen lo pedagógico y lo decolonial (p.25).

En síntesis, se pretende en este proyecto el reconocimiento de los saberes campesinos como aspectos base para la consolidación de un escenario educativo alfabetizador acorde con el contexto y los elementos socioculturales que promueva otras formas de construir conocimiento y el diálogo con el saber científico. Además de replantear la educación como puente de transformación en las comunidades y el fortalecimiento del ser campesino en una zona cercana a una gran ciudad. Para complementar a esta categoría se hace necesario reflexionar sobre el *territorio* y lo que implica dentro de él el desarrollo rural integral.

3.3. Territorio.

El territorio visto como construcción histórica, social y cultural supera la visión positivista que proponían la interrelación de la naturaleza y el hombre como objeto-sujeto, siendo el ser humano el encargado de modificar la naturaleza y acomodarla a su disposición. Arreola y Saldívar (2017) señalan que las configuraciones territoriales generadas eran el reflejo de las motivaciones humanas. Sin embargo, cuando la sociedad actúa sobre el espacio no lo hace sobre

objetos considerados como realidad física, es decir, como naturaleza primigenia, sino sobre realidad social de formas-contenido, como funciones sociales ya valorizadas a las cuales se busca ofrecer o imponer un valor nuevo (Santos 2000). Desde esta perspectiva, la relación sociedad-naturaleza es un proceso que internaliza a la naturaleza en el sistema social, lo que produce que ambas se readecuen, readapten y modifiquen constantemente (Ramírez 2003, citado por Arreola y Saldívar 2017). La construcción de territorio vendría siendo un proceso dinámico constante.

Lo anterior mencionado continuando con los autores, no sólo permite la “desnaturalización” de la naturaleza, lo cual da paso a la noción de ambiente, sino que también establece que esta relación tiene un carácter sujeto-sujeto, en donde el territorio es construido por un conjunto indisoluble, solidario y contradictorio de acciones y formas-contenido, que ocurren en un contexto histórico. Desde esta perspectiva se ha reflexionado dentro de la BAH que la mirada que se le da a la naturaleza debe superar la visión antropocentrista, que la aprecia como un ser inerte y maleable, para incluirla dentro de los procesos de construcción territorial como un sujeto que aporta al contexto social e históricos de los seres humanos dentro de una comunidad.

Por su parte, Hiernaux, Alicia Lindón y Jaime Noyola (2000) hablan de construcción social del territorio al incorporar la voz de los habitantes para comprender el entramado de sentidos y las interacciones concretas con los que éstos construyen y reconstruyen una micro-sociedad y un territorio; en un proceso incesante de construcción de un conocimiento compartido que “incluye referentes territoriales, formas de identificar el territorio, de apropiarse de él, hacerlo un lugar o muchos lugares, es decir, cargarlo de códigos simbólicos”.

Desde esta postura, en la BAH se han precisado reflexiones donde se halle un proceso dialógico entre hombre- naturaleza, que visibilice los procesos horizontales (concepto analítico de dinámicas espacio-temporales, que proponía Santos) desarrollados en la cotidianidad de los sujetos y sus formas de organización económica, social y cultural dentro de la vereda, siendo estos aspectos de construcción del territorio, sin desconocer que esa forma de organización está

dada por los procesos simbólicos otorgados a la naturaleza, es decir, la organización del espacio de Pasquilla está supeditada por el aspecto geográfico de la región¹⁴.

En ese proceso dialógico, resalta Arreola y Saldívar (2017) que la dinámica territorial está ligada a los cambios en las representaciones, procesos y articulaciones de los sistemas sociales. Esta semantización del espacio, propuesta por los geógrafos de la escuela humanista y crítica, resalta la apertura hacia una noción multidimensional y compleja de la realidad, que se deriva de la consideración de hibridez de aspectos culturales, políticos y económicos explorada por Santos (2000) y Haesbaert (2004).

Ahora bien, dentro de las dinámicas territoriales, los procesos de territorialización suceden en la confrontación de intereses por el espacio. El territorio se puede considerar como la manifestación “de una determinada configuración social no exenta de conflictos que involucran a una diversidad de actores que comparten el espacio” (Gómez y Hadad 2007, (citado por Arreola y Saldívar). Los conflictos que dentro del espacio se dan se denominan *procesos de territorialización* los cuales son influencias o control sobre un área geográfica por parte de un grupo o comunidad. Haesbaert (2004) considera al territorio como “resultado de un proceso de territorialización que implica un dominio (aspecto económico-político) y una apropiación (aspecto simbólico-cultural) de los espacios por los grupos humanos”.

De lo anterior se deduce que el territorio es una categoría política, cargada de dinámicas de poder donde se disputan unos intereses y jerarquías. Al respecto menciona Silva (2014), el territorio es el resultado de un alguien que se apropia del espacio, territorializándolo. Y esta acción está cargada de una intencionalidad. La territorialización sería, entonces, ese proceso de definición de límites, tanto físicos como simbólicos, dinamizado por unos objetivos o fines determinados que alguien promueve.

Contemplando la particularidad del territorio donde se encuentra el proceso de alfabetización y retomando lo que mencionaba Haesbaert, en la confrontación por los intereses del espacio desde los aspectos de dominio (económico y político) y los aspectos de apropiación (cultural), en los últimos años se han generado una serie de disputas que han puesto en riesgo la

¹⁴ Se planteará más claro en la cartografía socio cultural.

identidad campesina y su actividad económica, por un lado la constante y desordenada expansión urbana, y por el otro el tema ambiental con la expansión del Relleno Sanitario de Doña Juana y la explotación de las canteras.

Lo anterior es importante de tener en cuenta puesto que se han venido transformando las dinámicas sociales, económicas y culturales de la zona rural de Ciudad Bolívar. Sin embargo, las problemáticas que han puesto en riesgo a las comunidades campesinas tienen unas causas estructurales que no se deben desconocer y se van a reflejar en nuevas dinámicas que conllevan otras maneras de construir y convivir en el territorio. De esta manera, se incluye dentro de esta investigación, la concepción de la *frontera urbano-rural* la cual no alude como tal a un límite físico sino a una zona de confluencia de aspectos tanto rurales como urbanos, generando relaciones de apropiación particulares y que tienen incidencia en la identidad campesina de la zona rural de Ciudad Bolívar.

Al generarse nuevas formas de convivir en el territorio, menciona Arreola y Saldívar (2017) el territorio se puede considerar como la manifestación “de una determinada configuración social no exenta de conflictos que involucran a una diversidad de actores que comparten el espacio” (Gómez y Hadad 2007, 8). Esta noción refleja que es un producto construido, resultado de un proceso interactivo a través del cual es interpretado y reinterpretado de forma compleja; al ser una representación, siempre es susceptible de ser transformado.

Retomando las nociones de verticalidades y horizontalidades que proponía Milton Santos para explicar las dinámicas territoriales, la economía global y los ejercicios de dominación por parte de las hegemonías, que están alejadas de la cotidianidad (verticalidad) han incidido en la transformación de la vida de los campesinos y los que viven en las zonas periurbanas (horizontalidad), quienes se han apropiado del espacio mediante sus condiciones socioculturales y han fijado dentro de los procesos de territorialización unos procesos diversos del uso del suelo. Es claro, que las zonas de urbanización se han extendido por la cantidad de migración que ocurrió hacia ella en la búsqueda de oportunidades laborales, pero, por parte del gobierno no hubo un acompañamiento en cuanto a la organización y oportunidades dignas de vivienda, ocasionando la

marginalización de las clases subalternas en las periferias que comenzaron a ubicarse allí y generar sus propias acciones de territorialización y de este modo, impactó a las zonas rurales que ya tenían procesos de apropiación del espacio.

Al respecto señala, González (2019), lo que enseña la frontera urbano-rural es que las prácticas no desaparecen, sino que mutan, se mezclan, se adaptan y surgen otras nuevas. La desterritorialización no es un proceso definitivo, de allí que la comprensión del territorio no está ligada al mero hecho de cómo el avance de la ciudad *desterritorializa* el espacio rural, sino más bien de cómo la expansión urbana *diversifica las prácticas de territorialización* en un escenario determinado.

La noción de multiterritorialidad permite avanzar en esas vías de una comprensión compleja del territorio y del escenario de frontera urbano-rural, si hay unas prácticas de resistencia o alternativa desde las organizaciones comunitarias es por la necesidad de preservar, recrear, apropiar el “territorio propio” de un territorio quizá más abstracto pero que no por ello deja de tener incidencia, el “territorio ajeno” del Estado, del capital, un territorio que se constituye gracias a la desterritorialización. La multiterritorialidad constituye una oportunidad de pensar la existencia y las relaciones que existen entre diferentes territorialidades en un mismo territorio, o bien, de diferentes territorios en un espacio geográfico compartido (González, 2019, p. 134).

La importancia de reflexionar sobre la multiterritorialidad radica en que estudiar las dinámicas de los territorios no pasa sólo por examinar los cambios en la organización territorial, sino que también es necesario analizar las fuerzas que los provocan y que los obligan (Brunet et al. 1992). Estudios previos revelan el carácter complejo y multidimensional de las dinámicas territoriales y la influencia decisiva que la disponibilidad de los cinco tipos de capital territorial (económico, humano, social, cultural y ambiental) ejerce sobre ellas (Agarwal et al., 2009) citados en Sánchez (2016).

Ahora bien, una vez analizadas las dinámicas de los territorios y sus concepciones particulares que provocaron y obligaron a unos cambios abruptos de grupos que ya se encontraban allí, es importante establecer diálogos (por lo menos por ahora desde lo académico) que lleven a la *solidarización del espacio*, es decir, que se comprenda que las disputas en la frontera urbano- rural no ocurre de manera vertical, sino que hay unas condiciones que si bien son particulares se comparten en el sentido de la subalternidad y a las precarizaciones que por parte del Estado se han profundizado, ocasionando disparidades de convivencia en el territorio. Con eso no se quiere decir que haya armonía y desaparezcan las disputas por los intereses, pero sí que haya una conciencia que en la periferia (urbano y rural) se lucha desde todos los aspectos por un mundo más igual y de oportunidades para los vulnerados.

Lo anterior mencionado, se señala porque dentro del proceso de territorialización de la zona rural en Ciudad Bolívar (más exactamente Pasquilla), se establecieron unos límites simbólicos que alejan a la ciudad (lo urbano) como algo externo, como otro mundo que no aporta al campo más allá de lo económico (dependencia económica), incluso la ciudad es un riesgo para la identidad campesina. Al respecto menciona Silva (2014) en gran medida, la función simbólica del lenguaje juega en este punto una tarea crucial en la definición de los límites entre el adentro y el afuera, entre el nosotros y el ellos, que es la cuestión del reconocimiento social básico. Los límites están cargados de valoraciones subjetivas (intencionadas y cargadas de valores) y comunitarias (dinamizadas y referidas a colectividades específicas) que consolidan los espacios propios y ponen a distancia los ajenos.

La importancia de trabajar esta categoría es porque dentro del escenario educativo de alfabetización que se ha venido implementando, existe la intención de que los educandos sean capaces de compartir sus experiencias y saberes con otras comunidades, sean ellos mismos los que escriban su historia y su incidencia en el territorio, de fortalecer los saberes campesinos que han sido contruidos dentro de los procesos de territorialización, pues el espacio es parte de esa construcción y ha otorgado un lugar en el mundo para los campesinos, además se pretende apoyar en la preocupación de los mayores por la preservación de la identidad campesina a través de las letras.

Volviendo a la idea anteriormente enunciada, se comprende cómo los territorios no son un telón de fondo sobre el cual actuarían libremente los sujetos y en el que las relaciones no se verían afectadas por ese trasfondo puesto que aquello que está “detrás” de los sujetos es tan constitutivo como aquello que enuncian y hacen. El territorio hace parte, entonces, de esa urdimbre tejida a través de los significados y de las acciones que las personas llevan a cabo durante el transcurso de sus vidas (Silva, 2014, p. 19).

Para cerrar este capítulo, es importante aclarar que las categorías planteadas hasta el momento no son reflexiones definitivas, por el contrario, son una base teórica que han aportado a los objetivos de esta investigación, siendo inacabadas por las constantes inquietudes que se van presentando en el accionar pedagógico, puede que más adelante se descubran elementos que inicialmente no se tenían contempladas o que lo planteado inicialmente no concuerde con la praxis, lo importante es que será un proceso que no finaliza con la culminación de este proyecto de grado.

4. Por los caminos construidos desde la palabra

*No sabías escribir, pero en tu mano
el arado era tu lenguaje,
Y cuando así la tierra te expresaba
La voz se te volvía más suave.*

*Tu corazón, el agua, el viento
pasaban con el río.
Tu palabra fue la densidad del aire
y la luz toda su alegría.*

*Un día sin por qué, sin que supieras
que la muerte venía,
Te quitaron la vida.*

*El cielo alzó la frente
como si lo llamaran de lejos.
Tus ojos dulces, más que el horizonte:
todo muerto mira como un hermano.*

*Después
Te sembraron igual que una semilla:
Tu silencio cubierto por un árbol
dejó borrado el crimen.*

*Tramaron las raíces sobre ti
su vida. Pero aún te escucho
Respirar en las ramas.*

A un campesino muerto en la violencia- Eduardo Cote Lamus.

En este apartado se pretenden evidenciar los resultados y alcances del proyecto de grado partiendo de los objetivos específicos y su relación con abordaje teórico. Lo aquí consignado ha sido un proceso construido desde la palabra, desde la experiencia con el suelo, el fuego, el cultivo

y los múltiples encuentros pedagógicos que se han realizado a lo largo de más de un año de trabajo. Evidentemente es un ejercicio que ha presentado dificultades y complejidades que se han ido mejorando con el tiempo; es importante resaltar que lo que se plasma aquí es una primera parte, pues es un proceso que sigue en construcción y es de largo aliento, por lo tanto, los resultados y conclusiones son inacabadas, pero que darán luces para reflexionar sobre los vacíos que se puedan presentar.

4.1. Identificando los saberes campesinos.

Dando respuesta al primer objetivo: identificar los saberes campesinos que han caracterizado a la comunidad de la vereda Pasquilla, se tomó como instrumento o estrategia la cartografía sociocultural.

Para iniciar la cartografía se convocó a los adultos que pertenecen al grupo de danzas *Los viejitos parranderos*¹⁵ quienes llevan casi toda su vida habitando en la vereda. La finalidad de este encuentro era poder entablar un diálogo con el pasado y la memoria. Un primer ejercicio correspondió a la representación gráfica de su *lugar en el mundo* (su lugar favorito: la casa, el cuarto, el río, etc), reconociendo en primera medida, los lugares importantes para los adultos, ya que vendría siendo una forma de apropiación de estos; y en segunda medida una manera de establecer lazos de confianza al compartir sus espacios predilectos y entablar diálogos que conllevaran a evocar las memorias desde sus historias de vida.

Para la BAH ha sido fundamental que cada encuentro con los adultos inicie con un *ritual* como nos lo enseñaron los mayores¹⁶ del Cauca¹⁷, no se pretende por supuesto imitarlos en sus formas de hablar con la tierra, pero si nos apropiamos de ese modo de ser porque es un proceso que abre camino hacia las palabras y la disposición con los demás, así que, nuestro ritual es la *lectura*, cada encuentro se abre con un texto corto (cuento, fragmento de novela, poema, carta,

¹⁵ Grupo de danzas de la vereda Pasquilla, conformado desde 2017 por un grupo de adultos mayores.

¹⁶ Los mayores dentro de los resguardos son las personas más sabias y las que transmiten los conocimientos a sus comunidades.

¹⁷ La BAH tuvo la oportunidad de viajar hasta Campo- Alegre Cauca y compartir los rituales y las tulpas con los mayores del resguardo indígena de San Francisco en Caloto, Cauca.

entre otros) que invite a la conversación o reflexión de un tema en específico. En este caso se leyó el libro álbum *Selma de Jutta Bauer* para hablar sobre la felicidad, *¿qué los hace felices?*, desde esta pregunta los adultos participaron. En palabras de doña Bernarda (2019):

“A mí me hace feliz estar un lugar muy bonito como lo es Pasquilla, poder caminar tranquilamente y respirar aire limpio (...) además me gusta el baile, hacer coplas y tomar aguardiente”

Doña Aliria (2019) comenta:

Por mi parte, a mí me gusta mi casa por la cocina ya que gracias a la estufa de carbón mantiene caliente la casa sobre todo en tiempos que hace mucho frío. También me gusta mi cuarto porque allí descanso y duermo tranquilamente.

Para los adultos, la felicidad se ve representada en la manera de estar en el mundo como la tranquilidad de la vereda, la casa, la cocina o el cuarto; la forma de transmitir sus saberes mediante el baile y las líricas que les ha permitido llevar la cultura campesina a otros escenarios y visibilizar su identidad y la bebida como el guarapo o el aguardiente que son una excusa para compartir con el vecino o amigo. Resaltando las composiciones de versos, las coplas constituyen un elemento identitario del campesino que de manera espontánea crea versos mientras va por el mundo, a cualquier cosa que vea o escuche le va sacando la letra y se caracteriza por ser humorística, picaresca o irónica. A propósito de esto, durante la actividad surgieron las siguientes coplas cuando hablamos de la ruana, copla de doña Bernarda (2019):

La ruana que ayer compré
está nueva y muy bonita
camine mi amor pa'l monte
y le doy su estrenadita.

Copla de don Pedro Moya (2019).

Te quiero mi amor te quiero
como el ranito a la rana
como el calvo a su sombrero
y mi abuelito a su ruana.

Sumado a esto, menciona doña Bernarda en un relato para la Biblioteca Pasquilla¹⁸ que le gusta componer porque es una manera de inspirarse a partir de lo que ve, de las situaciones y sirve para ejercitar la mente y que esta no envejezca como el cuerpo. De allí, se evidencia que las coplas son elementos de expresión que tiene el campesino para contar sus cotidianidades, sus pensamientos y reflexiones. El *saber contar* representa un primer acercamiento a la experiencia del campesino.

Otro aspecto que se mencionó fue la bebida. Cuando se centró la conversación en este punto surgió la pregunta ¿Cuáles son esas bebidas que recuerdan, se consumían más? al respecto señaló don Luis Celis (2019) “del maíz: la chicha, el masato”, doña Belarmina mencionó “de la uva camarona el vino”, preguntando por el aguardiente don Pedro Moya resaltó:

Se llamaba chirrinchi, productos de la tierra y gracias a Dios surgió todo esto de la tierra (en tono burlesco). La fábrica del aguardiente se llamaba trascuche, la cual era una construcción manual, se necesitaban unos moyos¹⁹ los cuales debían ser enterrados en la tierra para que fermentara el guarapo de miel de caña durante 15 días.

Complementa don Hernando Parra (2020)

La concepción original del trascuche era lo que se llamaba un alambique, en un moyo grande se echaba el guarapo y se dejaba hervir luego se le echaba el anís, encima de eso se colocaba un moyo pequeño sin asiento y se tapaba bien para que no se escapara el vapor, se colocaba dentro del moyo una cuchara que va a recoger el vapor y al moyo pequeño se le hacía un hueco pequeño por el lado para colocar la caña que tenía forma de canaleta que transportaba el bao o vapor de la preparación del guarapo y el anís a una paila de cobre y eso era lo que se llamaba aguardiente. Para hervir el guarapo no tenía que tener fuego alto sino bajo porque. Cada tercer día se hacía una cochada²⁰ de aguardiente.

Finalmente, doña Belarmina (2019) resalta:

El aguardiente se llama así porque el agua hierve y hierve y al final sale caliente y a don Hernando se le olvidó lo más importante “el huequito” (en tono burlesco).

¹⁸ Se toma un fragmento de la estrategia Leer Para cuidarnos, actividad de la Biblioteca Público Escolar Pasquilla, entrevista realizada por Yuly Moya (2020).

¹⁹ Ollas de barro.

²⁰ Una tanda o cantidad.

El aguardiente y el guarapo se constituyen como bebidas tradicionales que los campesinos toman y producen en la comunidad, alrededor del proceso de fabricación del aguardiente surge como reflexión que el conocimiento local y común también tiene unas bases científicas, lo que describió don Hernando Parra es la manera simple y rústica de la destilación, un concepto de la química que hace alusión al proceso de canalización de las evaporaciones hacia un condensador. Este saber será más adelante puesto en práctica en la materia de química²¹.

El proceso de cocción de alimentos y producción de bebidas transmite unos elementos culturales que van dando identidad a la comunidad, desde los aprendizajes que han tenido mediante la **observación** a otros, se van tejiendo esas formas propias de realizar las actividades, la manera cómo se producía aguardiente en la zona se conoció a través de las generaciones. Mencionaba don Pedro Moya y don Hernando Parra que eso lo habían aprendido de sus papás y que ellos luego lo hacían entre varios amigos, lo que indica, que el campesino aprende viendo y escuchando y que además, alrededor de estas prácticas se van estableciendo lazos de fraternidad y familiaridad.

Ahora bien, la lectura también permitió que los adultos compartieran sus conocimientos sobre la agricultura tradicional²², frente a ello don Eladio Chivatá (2019) resaltó:

Yo tuve bueyes, eso lo que yo me gustaban mis bueyes, no como ahorita que esos tractores echan de pa' atrás y dejan todo pelado, la ventaja de los bueyes es que no dejan las lomas peladas y queda aradito todo bonito y dejaba la tierra bien pareja. Mis bueyes hace poco los dejé. Las herramientas que se les ponían a los bueyes eran el chuzo o reja, el rastrillo y el arado. Para arrejuntar a la yunta²³ de bueyes se valía uno de un yugo²⁴. Por ejemplo, para trillar el trigo tocaba con la yunta.

Foto N°3. Lectura en voz alta de Selma de Jutta Bauer. 2019.

²¹ Catalina Aponte siendo la encargada de esta área.

²² Es preciso hacer claridad que lo tradicional se refiere a la agricultura antigua o de los mayores, ya que se puede confundir con la convencional.

²³ Pareja de bueyes.

²⁴ artefacto de madera que une a la pareja de bueyes.



Frente a lo que mencionó don Eladio, se refleja la transformación que ha tenido la agricultura en los últimos años gracias a la incursión de nuevas herramientas tecnificadas como el tractor. La transformación implica un cambio en la forma cómo el campesino se relaciona con el suelo, ya que en un primer momento el encargado de arar la tierra se preocupa por no descapotar la capa vegetal o desvastar la montaña, cuando se refería al arado o surcado este se realizaba en contra de la pendiente.

Una crítica en la actualidad frente a la preparación del terreno radica en la erosión que ocasiona esta maquinaria y el empobrecimiento del suelo al remover los microecosistemas que se encuentran allí. Además, el suelo se reduce a un objeto que se explota y no a un recurso que contiene vida. Esta reflexión es relevante para trabajar la problemática actual del campo y medio ambiente, desde el concepto erosión que los campesinos tienen claro.

Foto N°4. Grupos de cartografía por sectores. 2019.



Foto N°5. Doña Aliria representando su casa. 2019.



Fortaleciendo el diálogo, los adultos en sus dibujos relacionaron sus lugares en cuanto a lo cercano o lejano de la vía principal (pavimentada como se referencia habitualmente), con respecto a la distancia del pueblo (centro de Pasquilla) y al sector de la vereda. Dentro de la ubicación se hace mención que los lugares predilectos son la casa y el cuarto, la casa porque allí

han vivido toda su vida, porque ha sido herencia familiar y el cuarto porque es el lugar de descanso. También se observó que las representaciones por sectores concordaban con los afluentes hídricos ya que la constante relación de los habitantes con la naturaleza permite un ordenamiento territorial basado en el espacio físico.

En cuanto a la orientación, los adultos referenciaron los espacios con relación a los puntos cardinales, en especial el occidente donde se encuentra ubicado el Páramo de las Mercedes (Parte del páramo de Sumapaz), el oriente por la localidad de Usme y el norte que conduce a la ciudad (lo urbano), esto a nivel macro. A nivel local o micro, la orientación estaba dada por las indicaciones de las casas vecinas, los predios que generacionalmente hacen alusión a un apellido o las tiendas. En palabras de doña Belarmina (2019):

En el sector de la culebrera estamos todos los Zamudio, mi casa queda más arriba de la de Ersa y más debajo de la de Cristina. Doña Ersa vive al lado de sus hijos y frente a la Trampa (la única tienda del sector). Los Zamudio siempre han vivido por acá, mientras que los Moya y los Ramírez, viven al lado o sea en el sector de la quebrada de los Bobos y las tiendas de referencia son las de don Ariel y doña Ascensión.

En este sentido, la orientación no sólo toma importancia en cuanto al posicionamiento geográfico sino la familiaridad y fraternidad que se establece, los sectores se consolidan entre familias o apellidos propios de la zona, por lo tanto, los procesos de territorialización se construyen entre personas oriundas que no serían fáciles de comprender si no se conoce el territorio. Como mencionaba Arias (2014) los saberes campesinos integrales afianzan la vida del campo, generan unidad y potencian la representación grupal, tanto en sus cultivos, en sus historias y vida cotidiana. Cuando se imprimen identidades a los lugares se están plasmando unos saberes, “cómo me muevo dentro del territorio”, “a dónde me puedo dirigir si necesito algo en especial” “por dónde puedo caminar, por dónde no”.

La apropiación²⁵ de los lugares hace parte de la construcción social del territorio porque al recoger las voces de los habitantes y su manera de leer sus espacios próximos están diseñando unos referentes territoriales, por ejemplo, las quebradas que van dividiendo los sectores, las tiendas como escenarios de compartir y socializar, los referentes familiares para referirse a una

²⁵ Saber caminar.

propiedad; es decir, todos estos aspectos contienen cargas simbólicas que se han ido tejiendo en colectivo y que no pueden desconocerse dentro de escenarios educativos con adultos. Como señalaba Escobar (2000) en apartados anteriores, el conocimiento local se forja a partir de los procesos ligados a las experiencias de vida de los sujetos, la forma como se relacionan con el entorno no excluyente y, por lo tanto, se va legitimando el saber dentro de la comunidad.

Dentro de los hallazgos encontrados, se evidencia que la forma de leer y entender el territorio ha estado mediada por la cultura oral, las comunidades rurales han sido desprovistas de la cultura escrita, ocasionando que la oralidad sea la forma de mantener viva la historia. Se organizaron espacios alrededor de la brasa y la bebida para conversar sobre las memorias y reflexiones de la actualidad con relación a los saberes y el territorio.

Para el segundo encuentro se inició con la lectura del libro álbum *El libro negro de los colores de Menena Cottin*, realizando la reflexión sobre las diversas formas de leer e interpretar el mundo con los sentidos, ¿cómo escuchamos la tierra?, ¿a qué huelen las semillas?, ¿qué tanto duele en la piel una jornada de trabajo?, ¿a qué sabe una feria en la vereda?, ¿a qué huele un cocinero?, en palabras de doña María Moreno (2019):

Toda mi vida he cocinado para obreros y no había pensado en ese tipo de preguntas hasta que leímos este libro, y ahora pienso que a lo primero que huele es a leña lista del día anterior, es un olor particular que concuerda con el olor al monte, a tierra mojada, y luego a humo, todo el día a humo.

En palabras de doña Nancy Zamudio (2019):

No he escuchado la tierra, pero si la he visto, por ejemplo, cuando hace un día muy soleado comienza a salir vapor del suelo y la tierra huele a reseco; cuando llueve salpica granitos de tierra y cuando termina de llover también sale como vapor y huele diferente. No todo el suelo huele igual, la tierra negra huele diferente de la arcilla que huele como a podrido.

Menciona Martín Martínez (2019):

Los **solazos** son fuertes por acá, el trabajo de nosotros es al aire libre siempre, le toca a uno todo el día plantado en un solo sitio batiendo la caneca de fumigar y motoreando, a eso de las tres de la tarde ya uno tiene la geta quemada del sol y del remedio que se utilizó para fumigar. Cuando llueve uno se lava hasta lo que no tiene y así le toca uno hasta que sean las cuatro de la tarde.

Desde estos relatos se evidencia la relación del campesino con la naturaleza, todos sus sentidos están en constante interacción con la misma, aunque la rutina lleve a la no conciencia de estos procesos, sin embargo, conversar, contar y leer aporta a que se reactiven las reflexiones y concepciones de lo cotidiano. El saber *interactuar* con la naturaleza es tan relevante que la construcción social y espacial del campesino está dada desde los elementos físicos y sus sentires, historias y composiciones líricas se consolidan desde esa relación con su entorno.

Foto N°6. Cartografía general en construcción de la vereda Pasquilla. 2019.

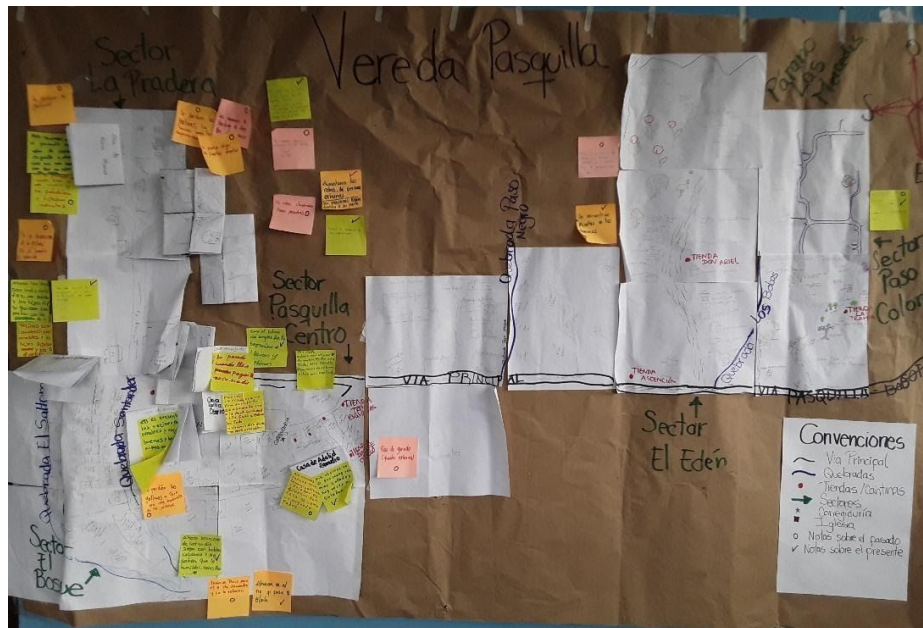
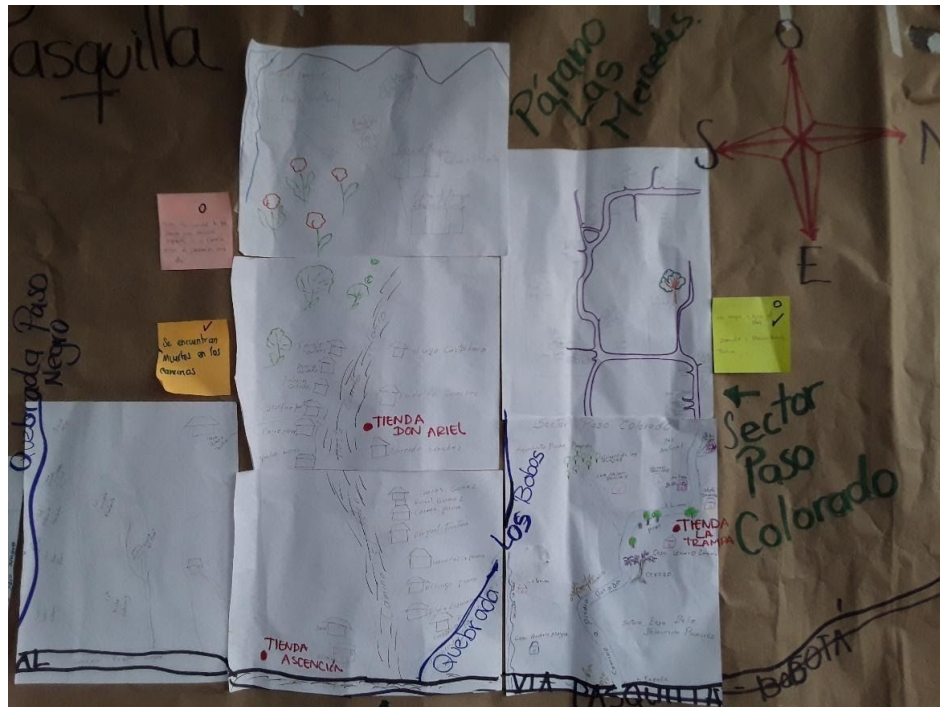
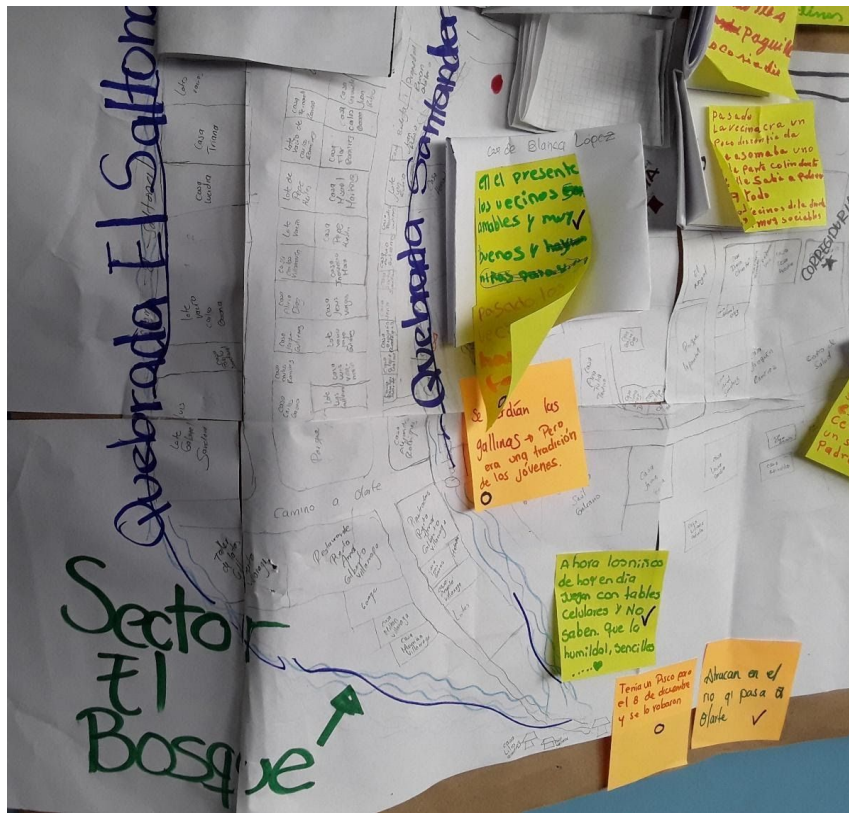


Foto N°7. Cartografía, sector Paso colorado o la culebrera. 2019.



Se comprende de manera más clara la forma como se organiza el espacio físico, evidenciando que las fuentes hídricas que se encuentran en el territorio son las encargadas de delimitarlo; es así como Pasquilla se encuentra organizada de norte a sur por las siguientes quebradas: La Quebrada de los Bobos, Paso Negro, Santander, El Saltonal; estos afluentes a su vez dividen el corregimiento en sectores de norte a sur: Piedra Parada o la Culebrera, Paso Colorado, El Edén, Pasquilla Centro, El Bosque, La Estancita, La Pradera, El Salero y el Alto del Uvo (los nombres que se les da a dichos sectores corresponden a aspectos físicos del territorio o a otras referencias que los antiguos determinaron en su época), tal como se observa en la fotografías.

Foto N°8. Cartografía sector del Bosque, 2019.



En medio de chocolatadas se generaron diálogos en cuanto a las relaciones sociales, ¿cómo es y cómo era la interacción entre vecinos? ¿se organizan para actividades colectivas o cuándo se requiera?, frente a estas preguntas los adultos respondieron:

Existe familiaridad entre los vecinos lo que permite una ubicación espacial del sector para estar pendientes de los demás, por eso se han constituido los sectores ya que es más fácil organizarse, además, la mayoría de las veces la ubicación de las casas cercanas sucede por la interacción entre apellidos que siempre han vivido en la zona. Por ejemplo, los Moya y Tautiva por lo general están ubicados en el sector del Edén y los Zamudio en el sector de Piedra Parada o la culebrera. Relato de Adalid Zamudio, 2019.

En este primer apartado se observa que las relaciones sociales coinciden con los procesos de territorialización al construir en el espacio físico escenarios sociales que van constituyendo una segunda naturaleza y van delimitando sectores que se organizan de acuerdo a unos parámetros familiares y colectivos. Como lo menciona Núñez (2004), son parámetros

multidimensionales que no solo se demarcan por un aspecto geográfico sino por un aspecto sociocultural y van consolidando una identidad propia. Frente a la relación con los vecinos menciona Geraldine Huertas (2019):

Antes los vecinos eran más compañeristas y amables, los niños de la cuadra salíamos a jugar hasta tarde de la noche y era divertido. Ahora ya no es igual, los vecinos se volvieron individualistas y los niños ya no salen a jugar porque se le pasan pegados a los computadores o celulares.

Con respecto a este relato, se evidencia que los procesos socioculturales y territoriales son dinámicos y tensionantes, no siempre hay una armonía en el abordaje de los lugares públicos, tanto en este relato como en otros se resalta el cambio que ha producido los aparatos tecnológicos pues ya no hay una apropiación de lo público de la misma manera como pasaba hace algunas décadas. Señala Emilia Osorio:

Yo recuerdo que los chinos jugaban en el parque hasta las 10 pm, se la pasaban jugando yermis, con el balón, a la lleva, piquis y otros juegos que uno veía y casi todos estaban afuera. Ahora eso casi no se ven por ahí, el parque es solo, supongo que ha de ser por el televisor o el computador que les gusta más o les da pereza salir y embarrarse. (2019).

En cuanto al espacio público, los adultos describieron la forma cómo los niños y jóvenes se apropiaban de estos y cómo interactuaban dentro del mismo; en contraste, hoy en días las relaciones sociales se han diversificado y los espacios anteriores no constituyen la misma importancia de socialización, de hecho, han surgido nuevos escenarios como los parques urbanos, los centros comerciales, el cine y/o viajar a otros municipios. Lo que no ha cambiado son las tiendas/ cantinas que para los adultos son los lugares predilectos para reunirse y conversar entre amigos y familiares, las tiendas conservan unos espacios claves dentro de la vereda, por ejemplo, las tiendas más importantes son *el Tropezón* y *tres esquinas* las cuales han permanecido varias décadas.

Continuando con las relaciones sociales y los conflictos, cuando las personas que no eran oriundas de la vereda, los vecinos actuaban con desconfianza, mencionan María Moreno y Hermelinda Porras (2019).

Cuando llegué a Pasquilla, me miraban como un bicho raro, además que yo no hablaba porque me daba pena, los vecinos no me saludaban y me echaban indirectas. Duré como tres meses que no salía de la casa.

Yo llegué a Pasquilla sin conocer a nadie, me daba pánico salir e incluso me pasó un incidente en el bus lo que me llevó a encerrarme por mucho tiempo en la casa sin salir.

Mencionan las participantes con respecto a lo anterior, que en décadas pasadas el flujo de personas que llegaban a la vereda es casi nulo y por eso cuando llegaba una persona nueva era muy extraño y lo primero que se hacía era indagar de dónde venían y por qué llegaron a la región. De esta manera, las relaciones sociales se tejen porque todos se conocen con todos, todos saben a qué familia pertenecen y por lo general la conformación de hogares se da entre las familias de la región. Sin embargo, en la actualidad ese entramado de apellidos se ha ido desvaneciendo por las nuevas dinámicas que ha traído la tecnología, la cercanía de la ciudad, los desplazamientos de personas por diversas razones y el abandono de la región hacia las ciudades por parte de los jóvenes. Señala Nancy Zamudio (2019):

Antes uno sabía que estaba destinado a quedarse por aquí a trabajar y tener un hogar, aunque mi papá nos motivó a trabajar en la ciudad en casas de familia, pero a pesar de lo duro que es el campo era mejor estar aquí que en la ciudad, así que volví y me casé con un muchacho de por aquí, me dediqué a trabajar aquí y aquí sigo porque además toda mi familia está aquí. En cambio, hoy en día los jóvenes ya no se quieren quedar en el campo, después de que salen del colegio prefieren irse a trabajar a Bogotá y ya no les gusta por acá y terminan yéndose de Pasquilla. Ya son muy pocos los chinos que aspiran a quedarse porque no les gusta ensuciarse y el trabajo es muy pesado. De todos modos, como papás siempre pensamos que para eso estudiaron para que consiguieran un mejor futuro.

Hasta el momento, se puede evidenciar que las prácticas culturales campesinas se empiezan a ver permeadas por nuevas interacciones con la ciudad al estar actualmente tan cerca, configurándose nuevas relaciones, las territorialidades se ven obligadas a estar en constante tensión y disputa sobre todo cuando el campo se está envejeciendo y muchos de los adultos tienen la preocupación por la pérdida de la herencia campesina, entonces, han volcado su mirada a la conservación de la identidad campesina, resalta doña Adalid y doña Nancy que se han creado espacios de cultura como los grupos de Danzas *La revolución de la alpargata* y *Los Alpargaticos* liderados por don Gabriel Díaz, incentivando a los niños, jóvenes y adultos a integrarse y

reapropiarse del ser campesino; por parte de la iglesia se han desarrollado iniciativas desde el deporte como el ciclismo y el microfútbol.

Otro aspecto que se trabajó en la segunda actividad fue el tema de la seguridad y justicia, se partió de las siguientes preguntas: ¿cómo se resolvían los conflictos internos? ¿se sentían seguros en la vereda?, frente a estas preguntas las participantes compartían en común:

Aquí nunca ha habido un puesto de Policía, recuerdo que ha existido la corregiduría, cuando uno tenía problemas con los vecinos lo primero era discutir o llegar a acuerdos con ellos, si ya no se podía se iba a la corregiduría y se ponía la queja, en los días siguientes lo llamaban a uno a conciliar para resolver el tema, era muy raro que pasara de allí. (Relato de Adalid Zamudio, 2019).

Otro relato señala:

Casi siempre las discusiones eran por el robo de gallinas, uno sabía quién se las robaba e iba y hacía el reclamo, obviamente nunca daban razón de las gallinas e incluso la vecina me decía que la otra vecina se las había robado, al final eso se quedaba así. Sin embargo, no eran asuntos que necesitaran de policía. También lo que sucedía era que el robo de las gallinas era por picardía, los chinos se las robaban y se reunían en casas abandonadas para desplumarlas y comérselas, se podría decir que era una tradición. (Relato de María Moreno, 2019).

Frente a este relato, es importante resaltar que la picardía hace parte de la identidad campesina, no solo se evidencia en sus composiciones líricas para sonrojar al otro, sino en otras prácticas que burla al vecino sin causarle daño, el robo de gallinas es una actividad que hacen los jóvenes para reunirse; todos en la vereda naturalizan este tipo de acciones, pero aclarando que es diferente si lo hace alguien externo. Cuando se conversaba sobre la seguridad y los hurtos en la actualidad mencionaban:

Ahora la seguridad es muy compleja, ya uno no puede dejar las puertas abiertas como antes, sube mucha gente desconocida de la ciudad y se meten a las casas a robar las cosas, otro tema difícil es el robo de ganado, suben camiones y desaparecen las reses, ahora hasta tienen la costumbre de matarlas en el potrero y dejar las vísceras, últimamente se oye que cada 8 días roban ganado y a muchas familias han robado varias veces. Ha tocado que la gente se organice para cuidar las vacas o perseguir a los ladrones, a veces las personas toman justicia por su propia cuenta. (Relato de Nancy y Emilia, 2019).

Señala doña Hermelinda:

Ya no es lo mismo que uno se podía ir de paseo o a Bogotá tranquilamente, sobre todo las personas que tenían animales porque cuando regresaban ya les habían robado lo poco que tenían y mientras la policía aparecía ya los ladrones se habían volado. Muchas personas de la ciudad suben y uno no sabe a qué, solo suben a robar, dejar basura en las quebradas o dejar animales botados. (2019).

Frente a este aspecto, Haesbaert (2004) dice que los conflictos dentro del espacio se denominan procesos de territorialización. En el desarrollo de estos, la comunidad de Pasquilla se enfrenta a una serie de tensiones que obligan a la construcción de delimitaciones invisibles o simbólicas para “cuidarse del otro, del externo” ya que representan un peligro o riesgo a la comunidad, en este caso, la barrera entre el campo y la ciudad se ha dado porque los sujetos externos han incidido en el territorio de manera negativa, la frontera urbano-rural se convierte en un escenario dividido “afuera-adentro” donde las multiterritorialidades están sujetas a enfrentamientos constantes pero que a su vez conviven.

Concluyendo esta segunda actividad, se resaltan las nociones del espacio geográfico desde las vivencias individuales construidas desde las relaciones sociales y la seguridad dentro del territorio. Están los vecindarios donde la familiaridad entre las casas es propia de los sectores y representa un cuidado por el otro; las quebradas que configuran la organización espacial de la vereda y son referente de cada sector y los lugares de riesgo donde se presentan hurtos (el río, las casas cercanas a las carreteras, los potreros alejados).

El contraste pasado-presente arroja que el espacio geográfico ha tenido unas nociones por parte de los adultos en cuestiones de distancia con respecto a la ciudad, en el pasado, desplazarse a la ciudad implicaba destinar todo el día y un tiempo de ida y vuelta en el bus de 6 a 7 horas, no era común la presencia de sujetos externos a excepción de las ferias y fiestas novembrinas. Actualmente la ciudad está más cerca, no sólo en cuestión de longitud sino en cuestión cultural ya que las costumbres y tradiciones han sido permeadas por las dinámicas de lo urbano, las fronteras empiezan a disiparse y se desarrollan nuevas relaciones socioculturales, la dependencia del campo-ciudad es más profunda al encontrar en la ciudad los servicios para mejorar el bienestar.

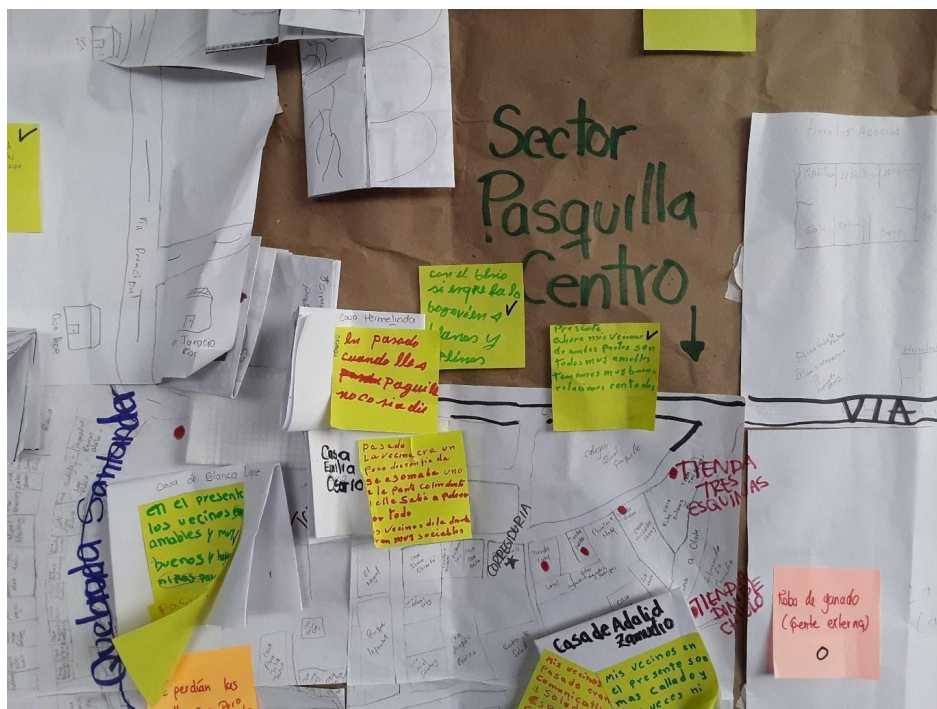
La reflexión que surgió fue importante para llevar a cabo un diálogo intergeneracional²⁶ para la reconstrucción de las memorias colectivas que apoyan al fortalecimiento de la identidad campesina que caracteriza el territorio donde nos encontramos, y que por parte de los adultos hay una urgencia de “lograr que los más jóvenes se apropien de la vereda no solo como posesión de la tierra sino de la identidad y todo lo que viene con ella”.

Sumado a esto, cómo lo señala Terreros (1998), el modo de aprender y comprender el espacio de los campesinos se nutre de todo lo que existe en la naturaleza, de las señas, precauciones, ocurrencias y revelaciones. Esto se apreció durante las conversaciones con los adultos, quienes contaron sus memorias desde los nombres particulares de los caminos, las tiendas, las quebradas, sobre cómo se debía caminar sobre ellos, cómo se debía llegar a una casa, cómo eran las relaciones interpersonales, los conflictos y sentidos de seguridad, todo ello, reflejadas en las acciones cotidianas y experiencia que con el tiempo como lo menciona Gómez (2018) se van convirtiendo en saber local con el cúmulo social de cogniciones apropiadas y compartidas desde la palabra y el quehacer, transmitidos de generación en generación por medio de la oralidad. Siendo la oralidad un saber campesino relevante.

El contraste encontrado en la cartografía, no se lee como dicotomía pasado/presente sino como un proceso dinámico y cambiante que va construyendo nuevos saberes locales con base en la actualidad contemporánea, tomando elementos externos, por ejemplo, el uso de las redes sociales para visibilizar los grupos de danzas de la vereda, la participación en becas que ofrecen las instituciones para reflejar las culturas campesinas, la ciudad que abre la posibilidad de estudiar en la universidad y la participación en mesas distritales de turismo generando nuevas formas económicas y sociales de trabajar en el campo.

Foto N°9. Cartografía general de la vereda Pasquilla. Sector Pasquilla Centro, 2019.

²⁶ Saber compartir el conocimiento y lectura del mundo.



En la tercera actividad, se realizó el autoreconocimiento²⁷ de las territorialidades que nos han antecedido, y saber cuál ha sido la tradición, con el fin de tener claridad frente a las bases que consolidan una identidad campesina y poder partir de ellos para la construcción de un escenario educativo²⁸.

Desde la primera categoría **Población-Naturaleza**, se analizó la información sobre la actividad económica, los puntos de referencia y la relación sujeto-territorio, en estos aspectos se encontró lo siguiente:

Pasquilla comprende una gran extensión de terreno donde sus actividades económicas están dadas principalmente a la producción de tubérculos, leguminosas, frutas y hortalizas. En cuanto a la parte pecuaria está dado a la producción de leche y carne de ganado vacuno; sin embargo, varias décadas atrás se cultivaba el maíz, la cebada y el trigo; era una agricultura tradicional dedicada a la producción para el autoconsumo o el trueque con otros sectores. La

²⁷ En esta actividad, siendo habitantes del territorio también se consignaron en esta matriz nuestras vivencias y perspectivas.

²⁸ Cabe resaltar que esta matriz aportó a otro escenario investigativo desarrollado en el marco de la beca de investigación de la red de bibliotecas agroecológicas[#] de la Secretaría de Cultura en 2019.

organización del trabajo se daba en lo que se llamaba “brazo de vuelta” (en el que un día se trabajaba en una finca y al otro se trabajaba en otra); también era común el trabajo familiar, cada miembro asumía un papel dentro de la finca (por eso los adultos mencionaban que ellos aprendían a trabajar la tierra desde muy niños).

Dentro de los lugares de cultivo o parcelas, la organización de los obreros se realizaba de acuerdo a sus destrezas o de acuerdo al alimento que se pretendía sembrar; antes de la llegada de maquinaria agrícola, se araba²⁹ y se cejaba³⁰ con yunta de bueyes (esta labor la realizaba un personaje muy experimentado en Pasquilla, don Eladio Chivatá, quien criaba los terneros desde pequeños y luego los preparaba para la yunta) aún en la actualidad algunos campesinos defienden esta forma de preparar la tierra porque, señalan que los tractores erosionan el suelo y lo van empobreciendo.

Otras labores especiales cómo colgar arveja, debían ser realizadas por personas específicas, pues no era un ejercicio sencillo; trabajadores se especializaron en este arte, entre ellos se destacaron Mario, Emiro, Ricardo, Orlando y Alfredo, personas que desde pequeñas se dedicaron a las labores agrícolas y que es importante mencionarlas con nombre propio porque en la vereda son conocidos por su labor y han apoyado varias fincas. Para arar, a raíz de la escasez de bueyes, se comenzó a arar con caballos, esta actividad se delegaba a una persona paciente, pues la relación hombre-caballo debía ser armoniosa y esto no lo lograba cualquiera.

Cuando las semillas no crecían, sobre todo en la arveja se debían resembrar, esta labor la hacía en su mayoría mujeres dada la precisión y delicadeza que se requería para no dañar las plántulas ya nacidas; la semilla se llevaba en un “capirote³¹” y se realizaba un proceso de “bordoneado³²”. En la cosecha de papa, para la venta se debía escoger el producto de acuerdo a su grosor y calidad, se delegaba un “descachirrador” que iba bloque por bloque retirando la papa

²⁹ Proceso de hacer surcos para depositar las semillas.

³⁰ Proceso que se realizaba con una vara para que los bueyes realizaran los surcos derechos.

³¹ Costal en forma de bolso que se usa para regar semilla o abono

³² Hacer un hueco no muy profundo con un palo en el suelo para depositar las semillas.

que estuviera picada o deforme (la persona que hacía esta labor en todas las cosechas era la misma).

Entre otras prácticas también cabe resaltar la importancia de los tutorados, estas son de manejo y control del crecimiento de plantas como la arveja o el frijol, plantas trepadoras y que requieren ciertos cuidados; desafortunadamente algunas técnicas ya se han perdido, porque complementario a colgar arveja estaba el encanastillado, que permitía que las plantas no se expandieran hacia los lados y crecieran a lo alto, así su floración sería más abundante; actualmente no se practica ya que el costo de la cuerda (hilaza) es muy alto, esto genera unos costos adicionales que no representaban una ganancia para el productor. Términos como catear aún se utilizan, esto consiste en escoger una planta al azar de todo el cultivo y ver si ya está para cosechar, además prácticas como poner hierba fresca al momento de coser los bultos para evitar los mal llamados “sondeos” en los puntos de venta, que hacían que se perdiera peso y el precio del producto bajara.

Los campesinos también con sus manos hacían magia para escoger las semillas adecuadas, por ejemplo, explicaban que se debían escoger las semillas más uniformes y las más parejas; en el caso de la papa, esta debía tener varios “ojitos” bien definidos para que la cosecha fuera productiva; en cuanto al maíz, se recogían los granos más fuertes y redondos; y por su lado, la semilla de arveja se trataba con un veneno (Temis) especial para que pudiera sobrevivir, aquí se infiere que con la introducción de nuevos cultivos, se introdujeron los agrotóxicos para controlar plagas y enfermedades. Los adultos no tuvieron claro en qué momento hubo la transición de cultivos, pero señalan que con esta también se modificaron las relaciones de los trabajadores en el campo.

Los nuevos cultivos como la papa, la arveja, la haba, también son los causantes de la modificación que se da entre los trabajadores y la tierra, no porque no fueran oriundos de la zona sino porque con estos empezaron a llegar los fungicidas, plaguicidas y herbicidas, venenos que modificaron los microecosistemas y los ecosistemas, en la lógica de generar excedente y monocultivo; grandes extensiones de tierra se empezaron a cultivar, con esto, se necesitaba ampliar la mano de obra por lo que se determinó el “jornal” o un pago diario a los trabajadores.

Sin embargo, es importante resaltar que el trabajo familiar no dejó de existir, sino que se transformó, se fueron formando asociaciones de campesinos para cultivar en grandes cantidades y obtener mejores ganancias; también se resalta que algunas mujeres cabezas de hogar se dedicaron a ser jornaleras.

Gran parte de los productores optan por trabajar en sus fincas sistemas de siembra rotativos, los cuales dependiendo de la época del año siembran productos como la papa o arveja y al final de cada cosecha aprovechan la materia orgánica que queda como abono, siembran pastos forrajeros como la avena y el rey-gras, estos en época de verano contribuyen a contrarrestar la escasez de alimento para los animales, ya que se puede ensilar y almacenar por mucho tiempo, además, la contribución en proteínas en los animales es una gran ventaja para la producción de leche.

En cuanto al papel de los miembros de una familia, estos se determinaban de acuerdo a la edad o el género, por ejemplo, los niños u hombres se dedicaban al trabajo de la tierra, la mujer o la niña debía dedicarse a la cocina y el hogar; cabe resaltar que algunas mujeres en sus casas o cuando se casaban, también hacían lo que ellas señalaban “echar azadón”, fumigar, regar semilla y en la noche se dedicaban a lavar la ropa y alistar los alimentos para el otro día. En esta investigación es importante resaltar el papel de la mujer campesina, ya que, en el mundo patriarcal, ha sido invisibilizada y subvalorada; en el campo, el machismo es más marcado y su papel es pormenorizado, gracias a ellas es que el campo se ha mantenido por su alimento y afecto para el cuidado de los que trabajan la tierra, los animales y el mismo suelo, además en su mayoría son mujeres quienes han compartido sus historias de vida y experiencias con nosotros.

Desde el abordaje teórico, todos estos saberes y formas de relación con la tierra y la comunidad se asumen como procesos y productos insertos en la cultura de un pueblo, el saber se observa como el eje central de lo que se denomina cultura. Desde lo económico y social, en la vereda se observan una serie de actividades cotidianas que otorgan una identidad campesina, la relación con la tierra y el cultivo se manifiesta en unas acciones concretas y propias donde cada integrante de la familia las va asumiendo en una serie de roles, estas prácticas se van consolidando con su perfeccionamiento en el saber escuchar, saber ver y saber hacer, como lo

señala Terreros (1998) el saber campesino tiene su propia connotación que se desenvuelve a través de “hacer y contar”. Por ello, se habla de una transmisión generacional de conocimiento porque el más pequeño hace la actividad viendo como lo hace el adulto.

Sin embargo, se observa que la relación población- naturaleza se modificó porque el uso del suelo se transformó para generar excedentes, sin importar los daños que podrían causar al ecosistema, el autoconsumo se dejó de lado porque no “ofrecía” un mejoramiento del bienestar que por la década de los 70 se vendían en los comerciales, los agroquímicos ofrecieron el exterminio de plagas y enfermedades que no dejaban progresar los cultivos, sin tener en cuenta las consecuencias a futuro que producirían al suelo y el medio ambiente. Esto ha representado una modificación en las prácticas culturales y en la relación hombre- naturaleza ya que se fracturan por la concepción que empieza a tomar el suelo.

En la lógica del mercado y el modelo capitalista, el suelo es simplemente una mercancía que necesita ser explotada para generar ganancias, de este modo, el campesino implementa nuevas maneras de trabajarlo incluyendo agentes que controlen plagas y enfermedades, la adquisición de semillas transgénicas, fertilizantes que multipliquen la producción y grandes extensiones de tierra con un solo tipo de cultivo. De igual manera, se modifica la forma de cultivar porque se requiere mano de obra amplia, se fragmenta la producción económica familiar, no se puede hacer un proceso de recolección de semillas, la dieta se vuelve estándar, se pierde el trueque y las familias consumen los rezagos de las cosechas. Por eso, no es menos importante que se incursionen desde lo educativo, capacitaciones técnicas sobre productividad y competitividad en el mercado (extensionismo) que abolen los saberes propios de las comunidades campesinas.

Por otro lado, los puntos de referencia del corregimiento de Pasquilla y complementando a las georreferenciaciones simbólicas, están divididos de la siguiente manera: empezando por el *Alto de la cruz*, sitio emblemático donde hasta hace unos años se llevaba a cabo la ceremonia del viernes de semana santa y que por ser un predio privado, no se permitió más el acceso; pero eso no fue un problema, pues actualmente dicha ceremonia se lleva a cabo en el lugar conocido como el *Alto del uvo* (este tiene unas características donde la vegetación conserva plantas nativas como

la uva camarona y es un lugar donde se manifiesta un amplio arraigo y conservación de la religión católica, por sus imágenes que se pueden ver a un lado de la carretera).

Hay unos puntos de encuentro donde se realizan los intercambios culturales, gastronómicos, sitios de esparcimiento y diversión para la comunidad, además de la venta de productos agropecuarios, este es el tan afamado “*kiosco*”, que comprende una serie de corrales que servían para guardar el ganado vacuno y venderlos en los mercados ganaderos, actualmente este sitio entró en proceso de demanda porque invadía la entrada de una de las fincas, razón por la que se opta por dejar ese sitio quieto; ahora el nuevo punto de encuentro es el “lote de ferias”, ubicado en la parte norte del corregimiento, comprendido por una fanegada de terreno, cuenta con corrales, punto para casetas y parqueadero.

Finalmente y procurando no dejar de lado algunos escenarios importantes, están los predios de las zonas boscosas nativas como lo son: el sector de *Palo Grande*, reconocido por su frondosidad y gran cantidad de árboles de encenillo, el cual alberga diversidad de aves, mamíferos, anfibios, pequeños reptiles y múltiples insectos; por su lado están también fincas de alto reconocimiento como el *Salero*, *El Mirador* y *la Camelia* que comprenden grandes extensiones de terreno y son las de mejor producción de leche de la región (por cantidad y calidad), estas tierras en los años 60 cubrían la totalidad del corregimiento, pero al pasar de los años se fue parcelando, y pequeños campesinos empezaron a adquirir terrenos de poca extensión pero buenos para la producción de cultivos como el trigo, la cebada y la aún conservada papa.

Por otra parte, los lugares de nombre en el sector son: *la Estancita* que conserva sus cimientos hechos de barro y madera, y la cual fue el primer escenario educativo que tuvo Pasquilla, desde la modalidad de primaria, fundada en 1922 y al que pocas personas pudieron acceder; actualmente son escasas las personas que pueden relatar el cómo era la educación impartida en ese entonces (esas anécdotas recogidas afirman que fue un modelo tradicional bastante fuerte, donde primaba el orden y la disciplina, los castigos eran fuertes “nos hacían poner las rodillas sobre granos de maíz y extender brazos, o con los brazo extendidos soporta la carga de libros o baldes llenos de agua, además nos ponían a ayudar con el aseo”, no se contaba con material de estudio como el de ahora, se carecía de lápices, y para suplirlos se utilizaban

trozo de carbón, el papel era muy escaso y se recurría al uso de un cuaderno para todas las áreas, o simplemente el buen uso de la memoria; no existían los uniformes, solo se llegaba con las ropa que se tuviera, en algunos casos sin zapatos ni comida)Relatos de los adultos.

En la segunda categoría, **Redes**, se puede observar elementos como: la diversidad en cuanto a orientación sexual (lo que la comunidad entiende como “género”) que se limita a (heterosexual) esto por el hecho de que las características culturales y religiosas de la comunidad establece vínculos de unión marital o libre, en las que se concibe como tabú (pecado) toda relación que no esté dada por un hombre y una mujer; por otro lado, en las relaciones conyugales se observa un fuerte dominio patriarcal, en el que la mujer se tiene que dedicar a las labores domésticas y el cuidado de los hijos (los cuales a medida que van creciendo y desarrollando masa corporal, empieza a ser guiado o manejado por el padre para el aprendizaje de actividades agropecuarias).

Por otro lado, los grupos organizativos, se conforman por niños, jóvenes y adultos del corregimiento y de los barrios del sector urbano, en estos las dinámicas se dan por la participación voluntaria de los sujetos y sus iniciativas que promueven la transformación social de la comunidad, propuestas que giran en torno a modelos de educación popular, grupos de danza, talleres de acompañamiento al adulto mayor y mujeres en gestación y actividades tradicionales como Halloween y navidad. Para la puesta en escena de dichas actividades, se cuenta con apoyo y espacios institucionales como los son: la Junta de acción comunal, el Comité ganadero, el Comité religioso, el Comité juvenil, la Asociación de ganaderos (Asogadan), algunas vinculaciones con la federación nacional de papicultores (Fedepapa), el Acueducto y alcantarillado Pasquilla centro (AAPC) y el Acueducto el Saltonal.

En la tercera categoría, **Socio-cultural**: la comunidad está compuesta por modelos de agricultura tradicional, sobre todo con el cultivo de la papa; aún se reconocen festividades como las ferias y fiestas en noviembre que han vuelto a tener una fuerza en el sector; los juegos tradicionales como el tejo y la rana siguen estando presentes; las prácticas de pesca en quebradas y ríos (aún son realizadas por campesinos de la zona); las celebraciones patronales como el día de la virgen del Carmen (es acompañada por una caravana de carros y cabalgata); la celebración de

san Pedro, semana santa, navidad, Halloween, amor y amistad y los campeonatos interveredales de microfútbol, siguen estando vigentes y se dan por transmisión generacional.

Las costumbres abarcan relaciones donde: los campesinos trabajan seis días a la semana, es decir de lunes a sábado; existe la actividad que reúne las familias y amigos en torno al consumo del alcohol cualquier día de la semana, ya sea después del trabajo o los domingos de descanso; y la importancia de algunas comidas típicas como la papa, arroz, gallina, chivo, cerdo, las mazamoras, los ajíacos o sancochos que se consumen los fines de semana o en fechas especiales. Todos los martes y domingos, en la iglesia se celebra la misa y cuando hay algún entierro se hace el rosario por 9 noches. Dentro de las familias, cuando se hacen amasijos se comparte con los vecinos y amigos.

Además, es importante resaltar que, en el pasado se utilizaban herramientas como las Múcuras³³ para llevar el guarapo, las cuales se tapaban con tusas; los Fuelles para soplar el fogón y las planchas de la ropa que antes eran de carbón; las hachuelas para arreglar los cabos de los azadones, las puertas y para arreglar la madera; las agujas de talonar para coser, de arrea para arreglar las enjalmas, los arretrancos y el rejo de la sobrecarga. Para traer el mercado se utilizaban mochilas de fique y para la sal, el arroz y los granos tocaba llevar bolsas; la miel era comprada en el centro y la traían en zurrone³⁴. En cuanto a la vestimenta, se usaban alpargatas o zapatos de caucho para ir a la escuela, las mujeres usaban faldas con muchos preneses y debajo de la rodilla. Se habla de los tipos de nudos que nombraban y utilizaban antiguamente: bugueño, para amarrar la sobrecarga, nudeño, gancho que va con la cincha, bozalada, para amarrar la encomienda, nudo moreno, riñón, cabezal.

Una vez revisadas y analizadas todas las categorías propuestas para la cartografía, se toman unos saberes campesinos concretos que son base para el escenario educativo, estos reúnen las principales características que identifican a la comunidad de la vereda Pasquilla.

Al estar los saberes campesinos vinculados a unos procesos culturales que se han transmitido de generación en generación, se van consolidando unos procesos de apropiación y

³³ Recipientes que se usaban para llevar el guarapo.

³⁴ Cueros de vaca que le daban forma de bolsa para cargar la miel.

formas de construir y concebir el territorio. Uno de los primeros saberes que se recogen es el ***saber caminar y observar***, la importancia de caminar radica en que todo el tiempo el campesino está en movimiento, el caminar no sólo implica dar un paso y luego el otro, sino ser consciente de las señales, precauciones y revelaciones que otorga la naturaleza, saber que por aquel camino se puede transitar hasta cierta hora, o por aquel no se puede caminar porque en época de invierno se torna imposible de pasar. El sentido de la ubicación y orientación son elementos con una carga simbólica que no son menos importantes y que determinan cómo me movilizo dentro del terreno y con qué fin. Tal vez, quien lea con detenimiento este documento dirá que no es relevante reflexionar sobre caminar porque es algo común, pero es invitado a caminar quebrada arriba o al páramo para ir a la Laguna del Alar a ver si no se requiere una plena conciencia y sentido de prudencia con cada paso que dé.

Un segundo aspecto, ***saber ordenar el espacio*** social con respecto a los elementos geográficos del territorio, cómo se organizan los sectores de acuerdo a las fuentes hídricas, generando un ordenamiento territorial simbólico que no excluye a la naturaleza, sino que todo está integrado, además de la armonía y estética que concuerda con la fluidez de los recursos naturales para el mayor aprovechamiento de los mismos. Los puntos referentes son relevantes porque dan sentido de orientación, ubicación dentro del territorio y representación colectiva. El ***saber cuidar y compartir*** constituyen unos elementos socioculturales, porque vivir en la ruralidad implica el cuidado del otro y por el otro, por ello, todos se conocen en los vecindarios, cuadras o barrios interactúan con sus vecinos así sea solo un saludo, en los espacios de socialización como las tiendas se aprovecha para compartir o para jugar tejo o rana³⁵; las ferias son festividades tradicionales donde las familias se reúnen y comparten alrededor de la bebida, la música y los platos típicos y en navidad se comparte alrededor de un canelazo.

El ***saber cultivar*** que representa un elemento transversal en la identidad campesina al ser la columna vertebral de lo económico y por ende de lo social y cultural, alrededor del cultivo se tejen los procesos socioculturales: la organización y el trabajo familiar, donde cada integrante desde temprana edad asume un rol dentro de la economía familiar, los hijos aprenden viendo lo

³⁵ Los juegos tradicionales más importantes dentro de la vereda.

que hacen los papás. Inicia desde actividades que no requieren fuerza corporal como por ejemplo la siembra, el riego, lavar la loza, recoger leña, pelar papa, desgranar arveja o haba. Las mujeres dentro de la familia y comunidad desempeñan un rol fundamental al ser ellas las encargadas de alimentar a los integrantes de la familia, los obreros y animales; de igual manera son saberes que van pasando a las hijas, aunque ellas también aprenden el trabajo del suelo. Desde este saber se perfecciona el saber hacer, el saber ver y el saber contar.

Otro ejercicio importante a contemplar dentro de este saber es la organización de los jornaleros desde el trabajo especializado, como se había mencionado, cada obrero a pesar que aprender a hacer todo el proceso desde la siembra hasta la cosecha, algunos se especializan en actividades específicas (surcar, colgar arveja, descachirrar, cosechar arveja) que otorgan estatus dentro de la misma estructura agrícola. En el saber cultivar trasciende la relación hombre-naturaleza al convertirse el campesino en conocedor e intérprete de la naturaleza, por ejemplo, saber la época en que se cultiva la criolla o papa, qué hacer en caso de heladas, cuál es el orden de la rotación de cultivos para que no se desgaste el suelo, cómo sembrar en zonas de pendiente, qué árboles “llaman”³⁶ el agua, qué leña sirve para prender el fogón, el saber con sólo mirar al cielo si va a llover o no.

Por último y no menos relevante, *el saber contar la palabra* que es el conocimiento que atravesará el escenario pedagógico ya que las culturas campesinas, indígenas y afrodescendientes tienen la propiedad de transmitir su saber y conocimiento a través de las palabras, las historias, las anécdotas, las recetas, los cantos y rezos. Es importante resaltar que la picardía en la palabra es muy propia de los campesinos, con sus coplas y dichos van contando sobre lo que ven pero además, su sentido humorístico, burlesco e irónico es reflejo de la alegría, respeto y fraternidad que fortalece su identidad y territorialidad. La oralidad permitirá entablar conversaciones con otras comunidades en relación con sus cosmovisiones y saberes.

Todos estos saberes constituyen la comprensión del espacio geográfico que es relevante en la propuesta alfabetizadora de la BAH ya que en su configuración radica la posibilidad del fortalecimiento de las territorialidades y la identidad campesina a través de los saberes comunes,

³⁶ Hace referencia a los árboles nativos.

el conocimiento científico y el reconocimiento de los elementos socioculturales que configuran el espacio. Finalizada esta primera parte del proyecto, a continuación, se describe el camino del escenario educativo que se ha empezado a construir.

4.2. El escenario educativo: Tejiendo el conocimiento propio.

Respondiendo al segundo objetivo: establecer un escenario educativo a partir de los saberes campesinos identificados, se estructuró el análisis en tres momentos: el primero el cual corresponde a la fase inicial del proceso, allí los ejercicios se encaminaron a las temáticas personales con el fin de entablar la confianza y constancia por parte de los educandos y alfabetizadores. Además, en la segunda parte del ciclo, se inicia con el uso de las herramientas informáticas y la escritura de cartas, siendo el primer acercamiento con otras comunidades. El segundo momento, se enfocó en la relación saber científico-saber campesino a partir de las diferentes áreas del conocimiento; además del proceso de alfabetización como tal y el tercer momento, correspondió al trabajo por proyectos, una propuesta con mirada transdisciplinar.

Para el análisis, este se abordará desde un ámbito *pedagógico-educativo* teniendo presente los aciertos y dificultades en el desarrollo de las actividades y el *alfabetizador*³⁷ con base en las reflexiones de Paulo Freire y las referencias teóricas planteadas.

4.2.1. Primeros encuentros.

Las primeras actividades³⁸ fueron producto de un primer acercamiento a los adultos, se plantearon temáticas desde lo personal para ahondar en la confianza y en un diagnóstico de escritura para observar su constancia con la cultura escrita. Desde escritos como instrucciones, cartas personales, biografías, cadáveres exquisitos se inició el proceso de alfabetización³⁹. En la

³⁷ Esta manera de abordar el análisis se toma del trabajo de grado de Andrés González, egresado de la UPN en la licenciatura en Ciencias Sociales y miembro de la Biblioteca El Uval.

³⁸ Estas actividades se realizaron todos los martes de 3 a 5 pm. Luego sería los miércoles.

³⁹ Los textos que usamos para estas actividades fueron: *La noche de los feos* de Mario Benedetti, *Instrucciones para llorar* de Julio Cortázar, *Los Monstruos de colores* de Anna Lleras.

segunda parte de esta fase, se consolidó el grupo de mujeres que trabajó desde el uso de las herramientas informáticas⁴⁰. Con esta implementación se captó el interés de más participantes logrando la conformación de un número considerable de participantes, junto con esto, el género epistolar⁴¹ fue tomando un lugar importante porque permitió la comunicación con los adultos mayores de Campo Alegre de Caloto Cauca⁴².

Foto N°10. Lectura Memoria por correspondencia de Emma Reyes.



En la fase inicial, se puede apreciar que, metodológicamente los textos escogidos fueron adecuados porque permitieron un acercamiento a la cultura escrita desde temáticas cotidianas y personales, desde las intervenciones se abrió la posibilidad de vincular la experiencia y saber común a la producción escrita, así como se facilitó el diálogo horizontal. Al ser un espacio al que

⁴⁰ Los miércoles se trabaja la parte de alfabetización informática, donde se hacen acompañamientos al manejo de las herramientas básicas (Word, Power Point, Excel, navegación), y como eje transversal se trabaja la lectura y la escritura, con la finalidad de lograr una construcción escrita desde las cotidianidades de cada una de las personas participantes y posterior el diálogo de esas rutinas campesinas.

⁴¹ Se trabajó con los libros: *Memoria por correspondencia* de Emma Reyes y *Cartas de la persistencia* de la Colección Libro al Viento.

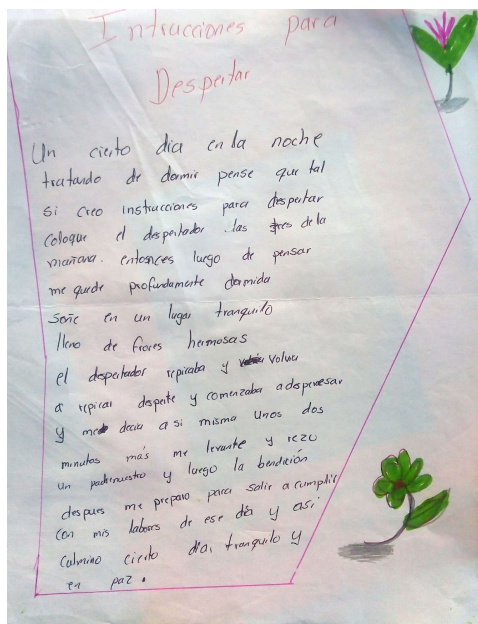
⁴² Para llegar a la comunicación con la comunidad indígena del Cauca, fue una invitación por parte de la Escuela de Mediadores de Biblored en 2018, quienes en un encuentro de alfabetización inicial entablaron lazos con Libia Tattay y Jamir Inseca quienes eran dinamizadores pedagógicos en el CRIC para trabajar con ejercicios de lectura y escritura. Sin embargo, el interés de Libia y Jamir era una comunicación con un punto en común que fortaleciera la educación propia de los Nasa, como la BAH estaba trabajando en ese entonces en la Biblioteca Pública Escolar Pasquilla con alfabetización inicial, La escuela de mediadores les propuso mediante el género epistolar un acercamiento intercultural para trazar puntos en común que fortaleciera los dos procesos de lectura inicial.

asistieron en su gran mayoría mujeres, los lazos de confianza fueron mayores, esto se debía a que las talleristas al ser también mujeres podían “comprender”(según ellas) con mayor facilidad a las participantes, además el espacio permitió profundizar en inquietudes que competen a las adultas; por otra parte, el uso de herramientas informáticas llamó la atención de más personas y abarcó una convocatoria considerable, sumándole el hecho de que el acercamiento a la escritura y ortografía fue más llevadero y a la hora de acercarse al género epistolar motivó a las adultas para escribir sus historias.

Foto N°11. Primeros acercamientos con las herramientas informáticas. Noviembre 2018.



Foto N°12. Instrucciones para despertar, actividad noviembre de 2018.



En cuanto a dificultades, se identificó que, inicialmente las expectativas de las mujeres estaban enfocadas en una formación más técnica, en la que no les parecía importante tratar temas personales o cotidianos, su preocupación iba enfocada en la transcripción de pasos para todo lo que fueran aprendiendo más que en comprender el mismo aprendizaje; otro elemento importante que se pudo apreciar fue que, se tenía que volver a las explicaciones iniciales ya que no se lograba una retentiva por parte de los adultos, esto también se debía a que el tiempo para cada módulo se alargaba demasiado debido a las diversas dificultades externas que se iban presentando.

Foto N°13. Grupo de informática, escritura de cartas. Marzo 2019.



Hablando acerca de los elementos que permiten ir consolidando este proceso alfabetizador, es importante tener en cuenta que como ya se mencionó, en la cotidianidad de las adultas está presente la identidad campesina, por lo tanto, sus escritos y reflexiones giran en torno a la rutina de esta, a sus experiencias en la infancia en el ámbito laboral y todas tienen en común que desde temprana edad aprendieron a trabajar la tierra y a cuidar de sus hogares y familiares. Mencionado esto, se retoma al abordaje teórico desde la geografía rural, la cual permite un primer acercamiento a la concepción del campesino como sujeto social, en el que se puede ver que, el campo no se agota en la producción de alimentos y materias primas, sino que cumple, al mismo tiempo, funciones ecosistémicas y culturales vitales. Además, se aprecia que, la cultura es visibilizada a través de los escritos, pues estos dan cuenta de la época, el contexto y las descripciones geográficas.

Es importante resaltar que, generar una conciencia sobre el espacio geográfico, permite identificar la dimensión simbólica del territorio, en la que se concibe, piensa, siente y representa las transformaciones de este (Salle, 2019, también se debe reconocer la importancia del horizonte ético y político de carácter emancipador de esta propuesta, pues conlleva a la construcción de escenarios que reconozcan las capacidades de cada sujeto y por ende a la reivindicación de sueños y anhelos, y es precisamente por esto, que se plantea un ejercicio de pre-icfes con el fin de que cada participante pueda acceder a la educación superior.

La subjetividad, la escritura de la propia historia, el sentirse importantes para la comunidad y el territorio desde sus quehaceres, así como la inquietud por la escritura, son características que a medida que pasaba el tiempo cada participante, fue apropiando con el fin de que lo nuevo que podían aprender sirviera para sus proyectos de vida y pudieran contemplarse a sí mismas, replantear su papel como mujeres rurales y pensarse desde otro escenario. Además, este espacio educativo permitió a las señoras descentralizar su vida rutinaria con el hogar y labores para dedicarse un momento, les sirvió para despejar la mente de problemas familiares y personales. En palabras de doña Nancy Zamudio: “Me gusta mucho venir aquí a compartir con todas ustedes, compartir un dulce y también porque se me olvidan todos mis problemas por un momento”.

El carácter emancipador y crítico que se propone desde la educación popular y en este proyecto, es un camino largo y complejo, pues cuando no hay una concienciación de las problemáticas y la desigualdad se debe replantear el camino para llegar a esas reflexiones.

4.2.2. Saber científico- saber común.

En este ciclo, desde las diferentes áreas de conocimiento: química, matemáticas, física, lectura crítica, inglés y sociales⁴³, se desarrollan una serie de actividades que complementan o apoyan al saber campesino, esto con el fin de que los adultos sigan su formación académica y la cultura escrita una constante en sus proyectos de vida, como elemento emancipador. Aquí se contempla los escenarios de pre-icfes y alfabetización inicial.

4.2.2.1. Pre-icfes.

Para estas sesiones se propuso que cada docente se encargara de una o dos materias dependiendo su área de conocimiento y planeara sus clases de acuerdo con sus saberes y

⁴³ Inicialmente no estaban todas las áreas de conocimiento puesto que el proceso inició con dos docentes, a medida que se veía la constancia por parte de los educandos y docentes se fueron incorporando otros talleristas. En el caso de inglés, esta se fue desarrollando de manera esporádica ya que todos poseíamos conocimientos básicos. Estas actividades se desarrollaron todos los viernes de 5 a 8 pm y las materias se iban rotando cada 15 días.

metodologías propias. Cada planeación debía contemplar los hallazgos de la cartografía y abordarlos, para ello, se construyó una propuesta con objetivos y competencias.

Foto N°14. Clase de química: mezclas homogéneas y heterogéneas. 2019.



Foto N°15. Clase de química, la materia: los elementos y compuestos. 2018.



En este punto, se apreció que, la rigurosidad con la que se abordaron las temáticas permitió avanzar y fortalecer los conocimientos previos, la creatividad en las planeaciones generó mayor interés y constancia de los adultos, logrando una participación activa por parte de ellos; se lograron relacionar los saberes comunes y los saberes científicos; gracias a la colaboración de la Biblioteca Público Escolar Pasquilla, se pudo contar con diversas herramientas para llevar a cabo

las clases; la construcción de ejercicios que desarrollaran pensamiento lógico⁴⁴, les permitió ampliar su horizontes para el abordaje de problemáticas cotidianas, así como las dinámicas (laboratorios) frente a temas de mecánica, comprobando las distintas teorías planteadas sobre este tema, permitieron que cada participante identificara el sistema internacional de medida⁴⁵; la integración de las participantes fue buena, y estuvieron en una buena disposición de trabajo, desarrollando ejercicios, tareas y laboratorios⁴⁶. A partir de la experiencia y observación de los adultos, se pudo realizar las actividades propuestas para sociales: recorridos, juegos, roles, además los adultos, interactuaron con juegos y estrategias que motivaron al aprecio por las matemáticas y por su parte, redefinida la metodología para lectura crítica, se tomaron elementos de la vida cotidiana para que los adultos comprendieran la teoría de las categorías gramaticales: actividades teórico-prácticas⁴⁷.

Foto N°16. Clase de matemáticas, fraccionarios. 2019.



Foto N°17. Clase de lectura crítica, categorías gramaticales, 2019.

⁴⁴ Matemáticas.

⁴⁵ Física.

⁴⁶ Física.

⁴⁷ Cuando se trabajó adjetivos y sujetos: se recurrió al espacio próximo y se pidió a los adultos que identificaran qué cosas eran sujetos y por qué y qué adjetivos poseían.



En cuanto a dificultades se identificó que, el uso de material audiovisual no fue apropiado ya que los adultos se quedaban dormidos, lo que hizo que se tuviera que recurrir a otras herramientas para mantener activo el proceso; por otra parte, en cuanto a química, inicialmente quien llevó el proceso tuvo la dificultad en su planeación y metodología ya que no tenía una formación pedagógica y los adultos no comprendían las temáticas. Además, en todas las clases se tuvo la dificultad de que había un lapso muy largo entre estas que hacía necesario volver a retomar algunos temas pasados; en las planeaciones iniciales para lectura crítica, las temáticas fueron desacertadas ya que eran complejas y no hubo una mediación didáctica apropiada.

En cuanto a los ejercicios escriturales con una estructura formal (poemas, coplas, rimas, etc.) hubo un retroceso, no había seguridad en escribir ese tipo de textos, sin embargo, se realizó una mediación didáctica que incentivara la escritura y se logró la escritura de textos (coplas, rimas, versos, cartas). Además de que hubo un momento en que el proceso no avanzaba, esto sucedió, porque algunos adultos estaban desmotivados, creían que no podían aprender, que ya a su edad no se les quedaba nada en su memoria, ya no querían volver; se evaluaron las posibles acciones para que se continuara con el ejercicio y hubiese nuevamente interés de aprender, se tomó la determinación de que los maestros asistieran a las clases de sus compañeros, esto para mostrarles que el ser humano está en constante aprendizaje y que no todos tenían el conocimiento

de todo, que al igual que ellos también había cosas que los maestros no comprendían⁴⁸. Así, las preocupaciones se enfocaron en cuestiones como la articulación entre acción y conocimiento y entre sujeto y objeto de conocimiento, la relación entre investigadores y sujetos populares y la confluencia de saberes académicos y populares. Es decir, esta acción pedagógica permitió un diálogo horizontal entre el sujeto que investiga y los investigados, generando una “simbiosis” entre los saberes comunes y científicos.

Foto N°18. Clase de física: distancia, velocidad y tiempo.



4.2.2.2. Alfabetización inicial.

⁴⁸ Desde ahí en adelante todos los profesores asistimos a las diferentes clases, esto también nos aportó a nuestra formación como docentes ya que ampliamos nuestros conocimientos generales.

En el proceso inicial de alfabetización, se logra acertar en la selección de textos, pues estos partían de la cotidianidad⁴⁹; en cuanto a la metodología para la enseñanza de la lectura y escritura no fue silábica como generalmente se hace sino global: partiendo de la palabra misma para luego descomponerla y que tuviera que ver con el contexto del sujeto que aprende. Esta forma de enseñanza fue tomada desde la *palabra generadora freiriana*⁵⁰; las actividades se planearon en conjunto con todos los profesores, lo que permitió una amplia visión a la hora de abordar la enseñanza de la lectura y escritura.

Foto N°19. Alfabetización inicial, creación de cuento colectivo. Marzo 2019.



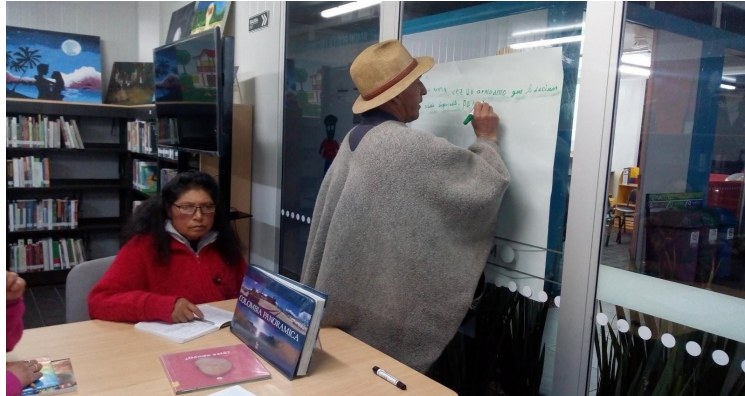
En cuanto a dificultades, se pudo apreciar que, en algunas sesiones se perdió el hilo conductor de la temática, ocasionando la dispersión o pérdida del objetivo de la actividad; los problemas o el cansancio de los adultos en muchas ocasiones pasaron por encima de la motivación de aprender, por lo que se tuvo que parar el proceso, además del hecho de que faltó ampliar la convocatoria para que otras personas o grupos poblacionales se beneficiaran con el proceso, a esto se le suma que, al haber una gran distancia entre veredas y caseríos no se ha posibilitado que personas interesadas en asistir de otras zonas rurales participen en el proceso (se ha planteado la posibilidad pero no se ha materializado). Por otra parte, se dificultó llevar un

⁴⁹ Lo que leemos: *Zoom, Selma, El libro negro de los colores, Ramón preocupon, La gran pregunta, El pato y la muerte, Camín a casa, Animalario, La niña que tenía sombra de niño, Eloisa y los bichos, Un diamant en el fondo de la tierra.*

⁵⁰ *La educación como práctica de la libertad-* Paulo Freire.

objetivo constante en las sesiones, los adultos estaban en diferentes niveles de comprensión, lo que conllevó a redefinir la metodología que abarcara el nivel de cada uno sin generar exclusión.

Foto N°20. Alfabetización inicial, creación de cuento colectivo. Marzo 2019.



Aquí, es importante resaltar que, inicialmente el proceso alfabetizador partió desde la práctica con nociones superficiales teóricas, posteriormente hubo la necesidad de fortalecer el campo epistemológico y metodológico para establecer las bases de un proceso pedagógico desde la educación popular; además, el formato de libro álbum con sus ilustraciones y textos cortos permitieron que el ejercicio alfabetizador desde la construcción de palabras tomadas de la experiencia y saber propio de los adultos fuera más sencillo y eficaz. Por su parte, los escenarios de formación interna y de descanso o dispersión de los maestros dejaron unas reflexiones de aprendizaje frente a los aciertos y las acciones por mejorar tanto en lo metodológico como lo personal para que el proceso siguiera avanzando; a pesar de los problemas de los adultos, se aprovecharon esos momentos de quietud para conversar sobre las historias de cuando eran jóvenes, anécdotas sobre sus amores y sobre cómo era el territorio en el pasado, esto por un lado, alivió las tensiones con las que venían y por otro, aportó a la identificación de los saberes campesinos.

Foto N°21. Alfabetización inicial. Noviembre 2018.



Foto N°22. Alfabetización inicial, cuento colectivo. Marzo 2019.



4.2.3. Pedagogía por proyectos.

La propuesta estuvo encaminada al desarrollo de un producto final el cual tuviera elementos propios de las clases establecidas en el grupo de pre-icfes y alfabetización, reconociendo el entorno como eje fundamental del trabajo, integrando los conocimientos tanto científicos como comunes. Este ejercicio se enfocó a la transformación de materias primas con el

fin que en un futuro represente un solvento económico de autogestión tanto para la biblioteca como para los adultos⁵¹.

Foto N°23. Elaboración de herbario medicinal. Enero de 2019.



Foto N°24. Transformación de alimentos: quisvas. Mayo 2019.



Foto N°25. Transformación de materias primas: cremas a base de cera de abeja y plantas medicinales. Mayo 2019.

⁵¹ Se realizó previamente la consulta sobre las plantas a trabajar y se elaboró un herbario donde se concentrará la información sobre las propiedades de estas. A raíz de esta investigación se elaboraron cremas y arepas para poner a prueba los conocimientos adquiridos en las clases.



En esta sección, se aprecian como aciertos, el hecho de que las adultas participaron activamente con sus recetas y saberes, además de que la metodología planteada para este ejercicio posibilitó relacionar los saberes campesinos y los saberes científicos enfocados en un mismo objetivo. En cuanto a dificultades, está presente la ocasionada por la pandemia (Covid-19), la cual hizo que el proceso no tuviera continuidad.

Foto N°26. Transformación de materias primas: arepas quisvas. Mayo 2019.



Desde este enfoque se logró integrar el conocimiento de las áreas trabajadas previamente y los saberes campesinos identificados, se pretende continuar esta metodología con una mirada transdisciplinar que aporte al fortalecimiento de las comunidades y su construcción de conocimiento propio. Por otra parte, se logró la visibilización de los conocimientos campesinos

en la materialidad de los productos obtenidos, si bien los conocimientos científicos aportaron, los saberes comunes en este espacio fueron los que dirigieron la construcción de conocimiento.

4.3. Lo construido.

El último objetivo de este proyecto de investigación: crear en colectivo, un producto que consigne los saberes comunes, las reflexiones y las cotidianidades de los adultos, corresponde a una compilación de los ejercicios realizados por los adultos que participaron y los maestros que aportaron a cada parte del proceso como forma de visibilizar todo lo construido desde la cotidianidad y saber. Para este último objetivo se realizó un vídeo sobre lo que representa la alfabetización para la biblioteca y una cartilla siendo un segundo material propio que quedará a la BAH y los adultos.

Conclusiones

*“El armadillo es un santo porque yo lo ví de ayer
en la puerta de su casa persinando a su mujer”*

Dicho de mi mamá y abuela.

En este apartado, se recogerán las conclusiones de esta propuesta alfabetizadora la cual, como ya se ha mencionado, es inacabada, pero aporta una visión amplia del curso a seguir en el proceso de alfabetización con adultos en la vereda Pasquilla. Para ello, se retornará a la pregunta problema la cual es: ¿De qué manera la elaboración y aplicación de una propuesta de alfabetización para adultos desde la Educación Popular, contribuye al fortalecimiento de las relaciones y saberes campesinos de los sujetos en el territorio de Pasquilla?

Teniendo como base la anterior pregunta, se puede apreciar que entre esos elementos que se recogen, está el hecho de que todo fue posible y se logró condensar en un proceso de alfabetización con una perspectiva popular, en el momento en que se rescata la cultura de los campesinos, su incidencia en la construcción de territorio, la comprensión de su accionar y el trabajo sobre la naturaleza y configuración del espacio, además que, el reconocer al educando como sujeto y no objeto, permite valorar el saber propio (su forma de aprender “viendo y haciendo”, “contando y escuchando”) y genera un afianzamiento de la vida en el campo, así como de la unidad, las relaciones sociales, las siembras, las historias y la vida cotidiana.

Por otra parte, un adulto mencionaba que la lectura era poder, porque a veces venían las entidades y los hacían firmar para aprobar proyectos que ni siquiera los beneficiaban. “Ahora que voy a una reunión siempre leo el encabezado de la planilla para que no me vayan a engañar” “eso pasó la vez pasada cuando vinieron a lo del Plan de Ordenamiento Territorial, hicieron firmar a la gente que según estábamos de acuerdo con lo que decían, cuando ni siquiera nos servía eso para seguir trabajando”. Desde esta perspectiva, la alfabetización tomó un rumbo hacia el proceso de consciencia de lo que se lee; no solo se enseña para escribir sino para comprender lo que sucede alrededor. Es precisamente este elemento, lo que llevó a plantear las siguientes inquietudes:

¿Para qué alfabetizar? ¿Por qué alfabetizar? ¿Cómo alfabetizar? Pues estas preguntas sirvieron de base para reflexionar teórica y metodológicamente sobre la enseñanza de la lectura y escritura.

A lo anterior se responde que, el abordaje epistemológico y metodológico garantizó una solidez a la propuesta alfabetizadora, desde el reconocimiento de la condición de oprimidos y subalternos y la lucha por persistencia de una identidad cultural campesina que está siendo reducida a una condición económica y productiva, por ello fue importante vincular nociones desde la geografía rural. La propuesta se enmarca en una mirada descolonial en el sentido de centralizar los saberes campesinos como pilares en la educación rural, aportando al fortalecimiento de los territorios campesinos desde las particularidades socioculturales, por ello, fue importante identificar previamente estos saberes que caracterizan a Pasquilla. Por otro lado, desde la geografía radical, se contempla al espacio como construcción social desde los procesos de territorialización que no solo incluyen los aspectos físicos y geométricos sino sus concepciones históricas, culturales y simbólicas que se han tejido alrededor de las experiencias y cotidianidades de los habitantes.

Tanto al inicio cómo ahora, se piensa en una alfabetización que no sea mecánica y silábica, pues se han venido comprendiendo las falencias de este método y no se considera acorde con lo que se quería y se quiere lograr como proceso popular, además, se apuesta a una enseñanza crítica y emancipadora que invite a los educandos a una comprensión de su mundo; pero, aquí surge un nuevo interrogante y es el ¿cómo hacer que sea posible? Al cual, teniendo en cuenta lo que se ha recogido hasta el momento se responde que, es posible si se parte de los saberes propios de los adultos, de sus experiencias y de su día a día, pues se tenía claro que si no se lograba incidir en su contexto no iba a ser posible una perspectiva crítica.

El ejercicio educativo y pedagógico aportó a la construcción personal e individual de los adultos, centralizando la subjetividad y el pensamiento propio. Para ellos fue muy importante recordar y escribir sobre su niñez, conversar sobre los miedos y problemas, perder la timidez y hablar en público, sentirse en confianza y alegría, compartir entre iguales, fortalecer la seguridad de sí mismos y sus conocimientos campesinos y sobre todo el dialogar. El diálogo como elemento transversal en el escenario pedagógico permaneció presente e irremplazable para el

desarrollo de las actividades, la profundidad lograda gracias a la palabra permitió la comunicación formal con los adultos mayores del Cauca.

Desde las historias de vida de cada una de las mujeres, se retomó el sentido central de la cultura incorporando al escenario pedagógico las reflexiones de las prácticas sociales de la comunidad, siendo la subjetividad elemento interpretativo de la realidad: cómo se ve como mujer dentro de la vereda, cómo incide su proyecto de vida en el territorio, cómo liderar desde el quehacer cotidiano una organización que beneficie a la comunidad. Desde estas inquietudes, las actividades avanzaron hasta lograr evidenciarse en sus escritos. La inquietud por que la escritura fuera parte constante de sus vidas, las fue motivando a plasmar en diversos textos sus historias, anécdotas y biografías con el fin de contemplarse a sí mismas y replantear su papel como mujeres rurales.

Desde las distintas áreas se buscaba que cada temática se abordara desde una mirada crítica, es decir, reflexionar sobre lo que se estaba aprendiendo y para qué. Desde las matemáticas y física se esperaba fortalecer la lógica y la resolución de problemas que tuvieran que ver con la cotidianidad de las personas y la capacidad de resolver las preguntas del ICFES. Con los ejercicios de lectura en voz alta y compartida se posibilitó la comprensión y conciencia a la hora de trabajar los signos de puntuación para elaborar discursos o textos con coherencia y también para mejorar la dicción y vocalización. Además, las lecturas se enfocaron en noticias sobre situaciones coyunturales para reflexionar sobre la incidencia de los medios de comunicación en nuestra vida cotidiana y hacer una lectura crítica de la realidad.

Con las ciencias sociales se pudo enfatizar la reflexión hacia la comprensión del espacio y todo lo que lo rodea, en el de reconocimiento del entorno físico los adultos comprendían o estaban conscientes de los fenómenos que ocurrían por ejemplo en la mañana, cuando iban a ordeñar, observaban las gotas de agua pegadas al pasto o la neblina que no los dejaba caminar o el color de la tierra que no era el mismo en todos los potreros; todas estas observaciones sirvieron para explicar de manera científica el porqué de los fenómenos, incluso se contrastaban las respuestas que los adultos tenían desde su saber común. No solo implicó un entramado de

conocimientos sino una comprensión del mundo natural y su interpretación por parte de las personas que están en constante relacionamiento con este.

Finalmente, esto nos ha permitido crecer como maestros en formación y como jóvenes que pretenden seguir aportando desde la educación al fortalecimiento de las relaciones y saberes de los habitantes de la vereda Pasquilla y sus alrededores.

Bibliografía

Amiguiño, Abilio, LA ESCUELA EN EL MEDIO RURAL: EDUCACIÓN Y DESARROLLO LOCAL. 2011. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev152ART2.pdf>.

Alcaldía Local De Ciudad Bolívar. Disponible en: <http://www.ciudadbolivar.gov.co/>

Alcaldía Local de Ciudad Bolívar. Diagnóstico Unidad de Planeamiento Zonal (UPR) Ciudad Bolívar. 2017. Recuperado de: http://www.unidad_de_planeamiento_zonal_upr_ciudad_bolivar.pdf.

Agencia noticias UN. Pasquilla, una vereda de Bogotá, presionada por crecimiento urbano. 2016. Recuperado de: <https://agenciadenoticias.unal.edu.co/detalle/article/pasquilla-una-vereda-de-bogota-presionada-por-crecimiento-urbano.html>.

Arévalo Zavaleta, Fernando Rey; Ledesma Ríos, Gloria Patricia; Pérez Pechá, María Esther y García, Saraín José. La propuesta educativa en las comunidades zapatistas: autonomía y rebeldía. 2016. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/pdf/desi/v13/es_n13a02.pdf

Ávila Sánchez, Héctor. Lo urbano-rural, ¿nuevas expresiones territoriales? Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias/UNAM CRIM. 2005.

Ávila Sánchez, Héctor. Tendencias recientes en los estudios de Geografía rural. Desarrollos teóricos y líneas de investigación en países de América Latina. Investigaciones Geográficas, Boletín del Instituto de Geografía, UNAM ISSN 0188-4611, núm. 88, 2015, pp. 75-90, [dx.doi.org/10.14350/rig.44603](https://doi.org/10.14350/rig.44603). 2014.

Braslavsky, Berta. ¿Qué se entiende por Alfabetización? Revista Latinoamericana de Lectura. Lectura y Vida. 2003.

CEAAL. Carta a la Unesco. 2018.

CANAVIRE, Lic. Vanina Belén. Educación para adultos en América Latina: programa de alfabetización “Yo, sí puedo”. CPU-e, Revista de Investigación Educativa, [S.l.], n. 13, p. 128-143, July 2011. ISSN 1870-5308. Disponible en: <<http://cpue.uv.mx/index.php/cpue/article/view/40/303>>. Fecha de acceso: 05 June 2019 doi:<https://doi.org/10.25009/cpue.v0i13.40>.

Delgado Mahecha, Ovidio (2003) Debates sobre el espacio en la geografía contemporánea. Universidad Nacional de Colombia. Unibiblos, Bogotá. ISBN 9587013093.

Diaz, Alejandra y Lara, Jhonny. La educación autónoma zapatista. Una apuesta desde las epistemologías del sur. 2014. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/310481233_La_educacion_autonoma_zapatista_Una_apuesta_pedagogica_desde_las_epistemologias_del_Sur.

Fals Borda, Orlando. Una sociología sentipensante para América Latina / Orlando Fals Borda; antología y presentación, Víctor Manuel Moncayo. México, D. F.: Siglo XXI Editores; Buenos Aires: CLACSO, 2015.

Flores-Davis, Luz Emilia, Alfabetización entre personas jóvenes y adultas. Revista Electrónica Educare [en línea] 2016, 20 (enero-abril): [Fecha de consulta: 5 de junio de 2019] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194143011022>> ISSN

Freire, Paulo. La Educación como práctica de la libertad. Siglo XXI editores. 1982.

Gómez, Andrés. Una historia llamada Ciudad Bolívar: el inicio. Diario El Campesino. 2016. Recuperado de: <https://www.elcampesino.co/una-historia-llamada-ciudad-bolivar-el-inicio/>

Gómez Pérez, Nemías. Partir de lo que somos Ciudad Bolívar, Tierra, Agua y Lucha. 2014. ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ SECRETARÍA DE GOBIERNO ALCALDÍA

LOCAL DE CIUDAD BOLÍVAR COSPACC JUNTA ADMINISTRADORA LOCAL
CIUDAD BOLÍVAR. Pdf.

Gómez Sierra, Lizeth del Carmen, Retos y dificultades en la formación de los educadores de personas jóvenes y adultas. reflexiones desde la práctica pedagógica investigativa. 2018.
Recuperada de
<http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/9444/TE-22140.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Hernández Huerta, José Luis. EDUCACIÓN ZAPATISTA.2017. Recuperada de
<https://docplayer.es/46546725-Educacion-zapatista.html>

Jiménez Guevara, Karen Lorena. Educación y subjetivación en la extensión rural: programa Colombia cafetera sostenible, departamento del Cesar. 2017.

Lemos Vóvio, Claudia, Cuestiones metodológicas sobre el proceso de alfabetización de personas jóvenes y adultas. Revista Interamericana de Educación de Adultos [en línea] 2006, 28 [Fecha de consulta: 5 de junio de 2019] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457545086001>> ISSN 0188-8838.

Martínez. Alfredo. Carta de Pasquilla a la comunidad de Campo Alegre, Cauca. 2019.

Rojas, Yonny, Diseño y validación de una propuesta de alfabetización, desde la perspectiva de la educación popular que permite reconocer y potenciar los saberes sociales, trabajo de grado para optar al título de licenciatura en educación popular. Universidad del Valle Instituto de Educación y Pedagogía. 2012.

PLANEACIÓN, S. D. (2009). Conociendo la Localidad de Ciudad Bolívar: Diagnóstico de los Aspectos Físicos, demográfico y socioeconómicos. Bogotá D.C: Alcaldía Mayor de Bogotá. Recuperado de:

<http://www.sdp.gov.co/portal/page/portal/PortalSDP/InformacionEnLinea/InformacionDescargableUPZs/Localidad%2019%20Ciudad%20Bol%EDvar/Monografia/19%20Localidad%20de%20Ciudad%20Bol%EDvar.pdf>.

Santos, Milton. La naturaleza del espacio, técnica y tiempo, razón y emoción. Editorial Ariel S.A, 2000.

Varón Torres, A. Y. (2019). Educación rural como eje de desarrollo. Revista de la Universidad de La Salle, (79), 243-262.

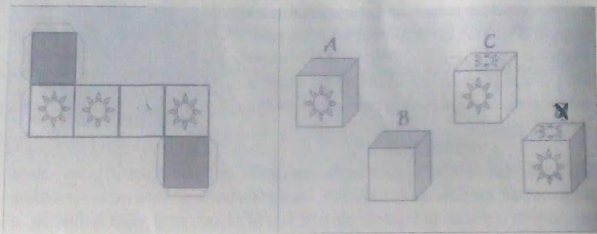
Anexos

Marco Morra

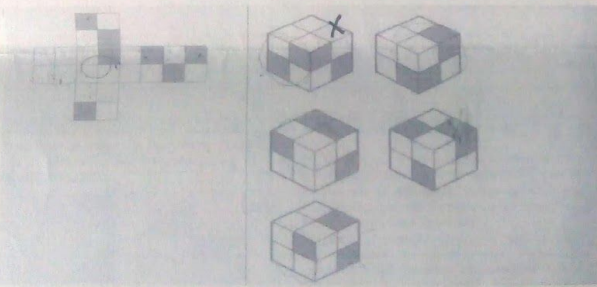
Taller de Matemáticas

Tema: análisis de imagen e identificación de problemas a través de la observación.

1. La siguiente figura muestra un cubo desdoblado. Elige de las cuatro figuras que encuentras a la derecha la que corresponde al modelo.

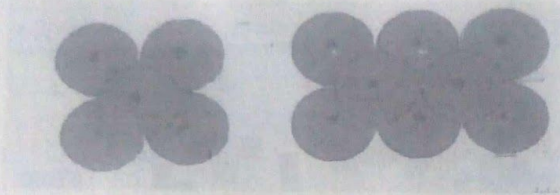


2. A la izquierda se encuentra ~~A~~ un cubo desdoblado, a la derecha se encuentran cinco cubos armados. Escoge al que corresponda al cubo desdoblado.



CC BY-NC-SA

5. Observa como don Miguel apila los tomates en su tienda.



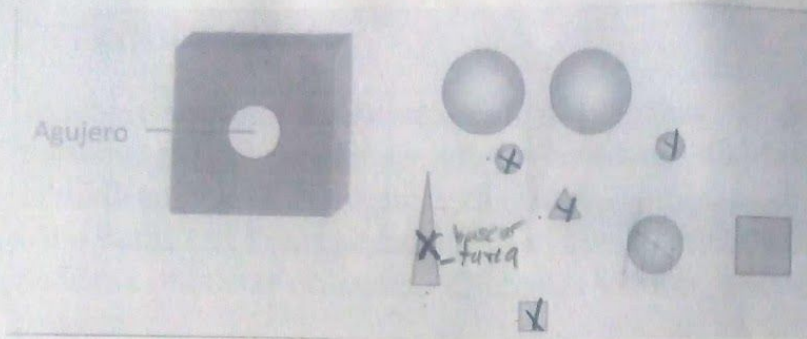
Si en la pila de abajo hay 8 tomates, ¿Cuántos tomates podría haber en la pila de arriba? 3

Completa la siguiente tabla:

Tomates pila de abajo	Tomates pila de arriba	Total de tomates
4	1	5
6	2	8
8	3	11
10	4	14
12	5	17

Tarea: realizar la figura que corresponde a los puntos 1 y 2 en cartulina no importa el tamaño.

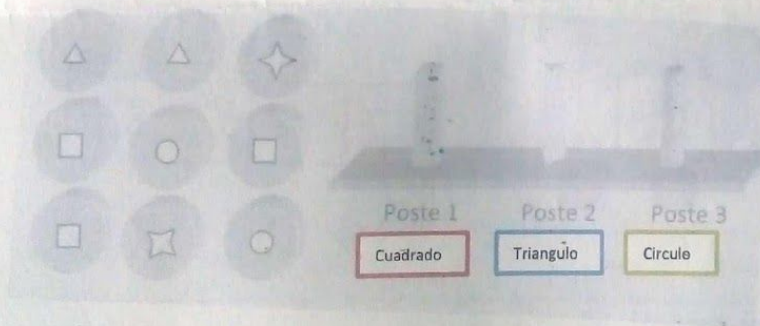
3. En la siguiente figura se muestra una tabla con agujeros en el centro. Marca con una X los objetos que pueden pasar a través de él.



Escribe cual fue el criterio que utilizo para identificar los objetos.

primero, observe y descarte cuales objetos que pasan por el agujero y segundo los medí círculos, triángulos, cuadrado, cono

4. Escriba cuantas fichas puede introducir en cada uno de los postes. ✓



Poste 1	Poste 2	Poste 3
3 cuadrados	2 triángulos	2 círculos

Ejercicios química

Ubique los siguientes elementos en la tabla periódica, indicando el símbolo, nombre grupo, periodo y número atómico de cada uno

M = $1s^2, 2s^2, 2p^6, 3s^1 = \text{Na} = 11^e, n=3, \text{gr} = \text{IA}$ Sodio

N = $1s^2, 2s^2, 2p^2 = \text{Be} = 4^e, n=3, \text{gr} = \text{IIA}$ Berilio

t = $1s^2, 2s^2, 2p^6, 3s^2, 3p^6, 4s^2 = \text{Ca} = 20^e, n=4, \text{gr} = \text{IIA}$ Calcio

q = $1s^1 = \text{H} = 1^e, n=1, \text{gr} = \text{IA}$ Hidrógeno

r = $1s^2 = \text{He} = 2^e, n=1, \text{gr} = \text{VIIIA} = \text{Helio}$

P = $1s^2, 2s^2, 2p^6, 3s^2, 3p^6, 4s^2, 3d^{10}, 4p^6, 5s^2, 4d^{10}, 5p^5 = \text{I} = 53^e, n=5, \text{gr} = \text{VIIA}$ Yodo

Y = $1s^2, 2s^2, 2p^6, 3s^2, 3p^2 = \text{Si} = 14^e, n=3, \text{gr} = \text{IVA}$ Silicio

Tabla periódica de los elementos
aprenderfisicayquimica.weebly.com - formulacionquimica.weebly.com

1	IA 1 H																			VIIA 2 He	
2		IIA 4 Be																			
3	III 11 Na		B																		
4		20 Ca																			
5																					
6																					
7																					
8																					
9																					

CATEGORÍA GRAMATICAL	SIGNIFICADO Y FUNCIÓN	EJEMPLO
Determinante	Es la palabra que delimita en el espacio, el número, la posesión, el nombre.	Juan compró estos libros en la librería Panamericana.
Sustantivo	Es la palabra que sirve para nombrar a las personas, los lugares, los otros seres vivos, las cosas o las partes de las cosas y realidades abstractas. Es el Núcleo del Sujeto en una oración.	Juan compró un libro en la librería Panamericana .
Pronombre	Es la palabra que sustituye al nombre. Puede significar cosas diferentes según el contexto. Puede ser el Núcleo del Sujeto cuando lo sustituye.	Él compró un libro para nosotros en la Panamericana.
Adjetivo	Es la palabra que explica cómo es el nombre. Nos indica una cualidad (forma, color, tamaño, ...). En relación a las personas también nos indica sus estados anímicos o rasgos de la personalidad (sensaciones, carácter, ...).	Juan compró un costoso libro en la famosa librería Panamericana.
Verbo	Es la única palabra que expresa acciones, eventos o estados y a la vez, indica tiempo. Siempre es el Núcleo del Predicado en una oración.	Juan compró un libro demasiado costoso en la librería Panamericana.
Adverbio	Palabra que modifica o matiza el significado de un verbo, de un adjetivo o de otro adverbio.	Juan compró un libro demasiado costoso en la librería Panamericana.
Preposición	Son palabras que relacionan palabras con su complemento.	Juan compró un libro de historia en la librería Panamericana para estudiar.
Conjunción	Palabras que generan nexos de adición o sustitución con otras palabras y/o oraciones.	Juan compró un libro de historia y geografía cuando salió de la Universidad.
Interjección	No constituyen una parte de la oración, sino que son equivalentes de oración que expresan un sentimiento vivo.	¡Hola! ¿Cómo? ¡Qué susto!

Laboratorio de Física

Tema: Movimiento rectilíneo uniformemente variado (mruv). *siglas*

Objetivo: Comprobar de forma experimental las características que definen el (mruv).

Procedimiento: El propósito de esta práctica es verificar de manera experimental el modelo de (mruv), identificando las variables que en ella se puedan presentar, en este caso distancias vs tiempo. *tiempo*

El sistema que corresponde a este modelo de trabajo es el plano inclinado, hecho con material reciclado y además, se necesitan esferas que no superen el radio del plano inclinado, para ser más precisos se utilizaran canicas.

Las variables para el trabajo experimental están determinadas por la unidad de tiempo y se denota como variable dependiente del plano además, está la distancia que toma el valor de una variable independiente o de entrada.

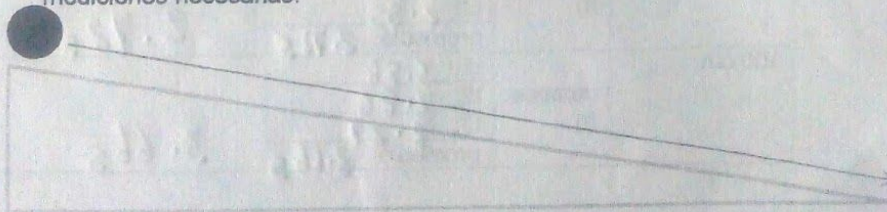
La precisión con la que se efectuara el trabajo estará dada por las condiciones ambientales y el tipo de material con el que está elaborado la rampa y la canica, las unidades para la distancia son los **cm** y para el tiempo en **s**, el valor de la gravedad de la tierra corresponde a $9.8 \frac{m}{s^2}$, por lo tanto el margen de error se aproxima al 10%.

Materiales:

- Rampa de 1m.
- Esfera de cualquier material.
- Cronometro.

Procedimiento:

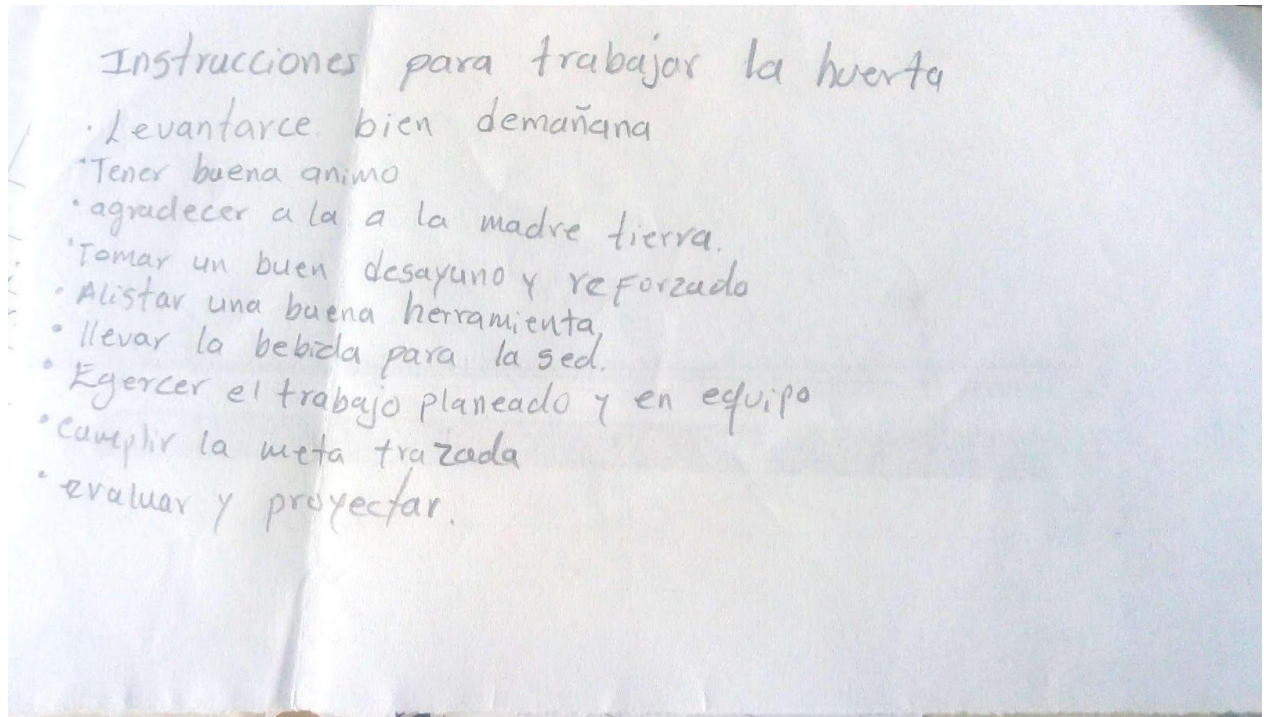
1. Unir los elementos de tal forma que se forme una rampa, no importa el ángulo o la altura.
2. Se calculan diez mediciones cada una de 10 cm de distancia, por cada distancia se repite tres veces la medición y se promedia.
3. Colocar la esfera en la parte superior de la rampa y hacer las mediciones necesarias.



4. Utilizando el cronometro se leerán los tiempos correspondientes al número de veces que se desplace la esfera.
5. Completar la siguiente tabla con los resultados obtenidos.

Distancia	tiempo	Tiempo total	
10 cm	tiempos (t)	t1: 0.79	0.68 s
		t2: 0.74	
		t3: 0.53	
		promedio: 0.68 s	
20 cm	tiempos (t)	t1: 0.79	0.69 s
		t2: 0.54	
		t3: 0.74	
		promedio: 0.69 s	
30 cm	tiempos (t)	t1: 0.92	0.84 s
		t2: 0.67	
		t3: 0.94	
		promedio: 0.84 s	
40 cm	tiempos (t)	t1: 7.06	7.03 s
		t2: 7.05	
		t3: 7.00	
		promedio: 7.03 s	
50 cm	tiempos (t)	t1: 7.72	7.26 s
		t2: 7.50	
		t3: 7.79	
		promedio: 7.26 s	
60 cm	tiempos (t)	t1: 7.65	7.84 s
		t2: 7.96	
		t3: 7.91	
		promedio: 7.84 s	
70 cm	tiempos (t)	t1: 2.30	2.27 s
		t2: 2.30	
		t3: 2.23	
		promedio: 2.27 s	
80 cm	tiempos (t)	t1: 2.68	2.53 s
		t2: 2.62	
		t3: 2.50	
		promedio: 2.53 s	
90 cm	tiempos (t)	t1: 2.88	2.72 s
		t2: 2.75	
		t3: 2.55	
		promedio: 2.72 s	
100 cm	tiempos (t)	t1: 3.86	3.66 s
		t2: 3.86	
		t3: 3.27	
		promedio: 3.66 s	

Instrucciones construidas en la visita



Dinámica

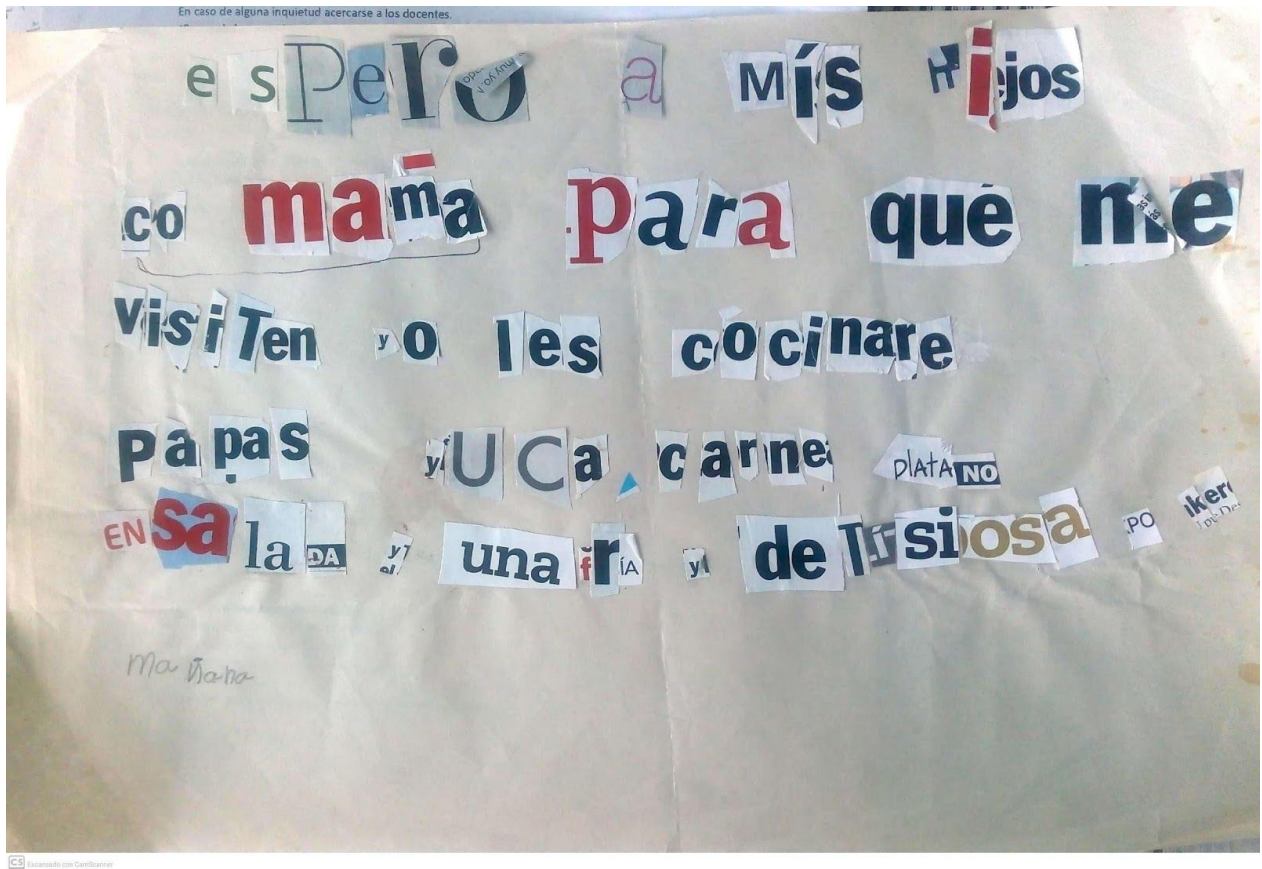
Instrucciones para llorar

- Crear unas instrucciones
- Instrucciones para volarse de casa

1. Escuchar que hay alguna feria.
2. Planear la salida de casa con otras amigas
3. ~~Ver~~ Pasar el día visualizando los sitios de mi casa para salir.
4. Tener en cuenta los horarios de los padres.
5. Esperar el momento adecuado
- Coger las llaves.
- ~~Buscar la ruta y~~ Salir en puntica ^{Cerrar} bien suavecito la puerta.
- y correr lo q' más pueda hasta llegar al objetivo.

Si al cauca quieres llegar
en chiva debes ~~te~~ viajar

Ejercicio de alfabetización inicial.



Simulacro Pre-icfes.

A continuación, encontrará una serie de preguntas que contemplan las áreas de sociales, lectura crítica, matemáticas, biología, física y química, (Áreas que fueron abordadas durante el semestre anterior). La prueba fue elaborada por los docentes: Yeny Martínez; Alfredo Martínez y Catalina Aponte

NOTA: No podrán hacer uso de apuntes o material electrónico.

En caso de alguna inquietud acercarse a los docentes.

¡Recuerde leer muy bien los enunciados!, en ellos encontrara las respuestas

PRIMER SIMULCRO PRE- ICFES- ALYEPASACA

Nombre: Maira Mairon Fecha: 07-25-2019

Seleccione la respuesta correcta con una X, en caso de seleccionar dos opciones la respuesta será anulada.

PRUEBA DE SOCIALES Y CIUDADANAS.

1. ^{subjet} Un padre de familia no está de acuerdo con la participación de profesores homosexuales en la educación de sus hijos. ^{↑ ríbo} Al respecto, el rector del colegio ^{Y es} argumenta: "Las personas ^{¿quién?} con inclinaciones homosexuales, como todas las personas, merecen ser amadas. Además, en muchos países ^{↓ Complemento} gran parte de la población ^{↑ ríbo} masculina y femenina es homosexual, y las preferencias sexuales son el resultado de una compleja interacción de la biología con el medio ambiente. ^{Y es} Yo ^{¿quién?} creo ^{¿quién?} que los homosexuales pueden enseñar, siempre y cuando controlen su comportamiento en clase y no afecten la orientación sexual de los estudiantes".

¿Cuál de los siguientes enunciados del rector contiene un prejuicio cuestionable?

- A. En muchos países, gran parte de la población masculina y femenina es homosexual.
- B. Las personas con inclinaciones homosexuales, como todas las personas, merecen ser amadas.
- C. Las preferencias sexuales son el resultado de una compleja interacción de la biología con el medio ambiente.
- D. Los homosexuales pueden enseñar, siempre y cuando controlen su comportamiento en clase y no afecte la orientación sexual de los estudiantes.

2. Los siguientes magnicidios tuvieron incidencia en la historia política de Colombia durante el siglo XX:

1. Asesinato de Luis Carlos Galán.
2. Asesinato de Jorge Eliécer Gaitán.
3. Asesinato de Rafael Uribe Uribe.
4. Asesinato de Álvaro Gómez Hurtado.

El orden cronológico de ocurrencia de estos hechos es:

- A. 2, 3, 1 y 4.
- B. 3, 2, 1 y 4.
- C. 3, 1, 2 y 4.

D. 4, 3, 2 y 1.

3. Lea detenidamente la siguiente definición de proteccionismo económico:

"Se puede definir el proteccionismo como el uso de varios mecanismos con el objetivo principal de proteger a las empresas nacionales de la competencia extranjera. El mecanismo más utilizado es el de aplicar un alto nivel de impuestos a la entrada de productos hechos en otros países (estos impuestos se denominan aranceles). (...) Los aranceles son una barrera ya que son costos que tienen que pagar las empresas al comerciar entre países. Estos costos aumentan el precio del producto y, por lo tanto, dificultan su venta."

Teniendo en cuenta el fragmento anterior, ¿en cuál de las siguientes condiciones se justificaría el uso del modelo proteccionista en un país?

- A. Cuando se fabrica tecnología de punta para optimizar la producción de alimentos.
- B. Cuando tiene suelos desérticos que impiden la producción de alimentos.
- C. Cuando importa un buen número de alimentos que se producen en su territorio.
- D. Cuando exporta más alimentos de los que compra en los mercados extranjeros.

4. Lea la siguiente lista de problemas:

- 1. Escasez de recursos naturales no renovables.
- 2. Pertenencia a partidos políticos contrarios.
- 3. Crecimiento demográfico de la población rural.
- 4. Distribución desigual de la propiedad de la tierra.

¿Cuáles de esos problemas son causas del conflicto agrario en Colombia?

- A. 1 y 3.
- B. 1 y 4.
- C. 2 y 4.
- D. 1 y 2.

PRUEBA LECTURA CRÍTICA

RESPONDA LAS PREGUNTAS 5 Y 6 DE ACUERDO CON LA SIGUIENTE INFORMACIÓN

(i). "El argumento más poderoso contra la democracia es una conversación de cinco minutos con el votante medio". Winston Churchill Adaptado de: Ovejero, Félix, 2008, Incluso un pueblo de demonios: democracia, liberalismo, republicanism. Katz editores, Madrid.

(ii). "La democracia sustituye el nombramiento hecho por una minoría corrompida, por la elección debida a una mayoría incompetente". George Bernard Shaw Epigrafe de: Ovejero, Félix, 2008, Incluso un pueblo de demonios: democracia, liberalismo, republicanism. Katz editores: Madrid.

(iii). "Aunque la tradición política democrática se remonta a la antigua Grecia, los pensadores políticos no se ocuparon de la causa democrática hasta el siglo XIX. Hasta entonces venía desechándose la democracia como el gobierno de las masas ignorantes y sin luces. Hoy parece

que todos nos hemos ^{subje} vuelto ^{verbo} demócratas ^{complemento} sin contar con argumentos sólidos a favor. Los liberales, los conservadores, los socialistas, los comunistas, los anarquistas y hasta los ^{subje} falcistas se han apresurado a proclamar las virtudes de la democracia y a mostrar sus credenciales demócratas. ^{complement.}

Adaptado de: Heywood, Andrew (2010). Introducción a la teoría política. Tirant Lo Blanch: Valencia. p. 55.

5. Según el texto (iii), ¿qué posiciones políticas se identifican como democráticas?

- A. Solo las posiciones políticas que no son extremistas.
- B. Las posiciones políticas más recientes históricamente.
- C. La mayoría de posiciones políticas existentes.
- D. La totalidad de corrientes políticas posibles.

6. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones se infiere del texto (i)?

- A. El votante medio no podría explicar en cinco minutos qué es la democracia.
- B. La mayoría de los votantes en los sistemas democráticos son ignorantes o incompetentes.
- C. Con una conversación corta con el votante medio, cualquier persona se da cuenta de que la democracia no funciona.
- D. Cinco minutos toma exponer el argumento básico contra la conveniencia del sistema político democrático.

RESPONDA LA PREGUNTA DE ACUERDO CON LA SIGUIENTE INFORMACIÓN



Quino. (2011). Tomado de LITERATURA+TECNOLOGÍA+JÓVENES. Recuperado el 28 de enero de 2014, de <http://literatura-tecnologia-jovenes.blogspot.com.co/p/quino-la-cultura-mediatca.html>

7. ¿Cuál de los siguientes enunciados describe mejor la caricatura?

- A. El pueblo hace justicia por su propia mano.
- B. El linchamiento de un ángel.
- C. Entrevista con el asesino.

D. Un ángel bajó del cielo

8. 1984 es una novela futurista que tiene lugar en una sociedad totalitaria. Los ciudadanos de esta sociedad son controlados por una figura omnipresente conocida como el Gran Hermano. En el siguiente apartado, un miembro defensor del orden le explica al protagonista el principal propósito del régimen. No habrá lealtad; no existirá más fidelidad que la que se debe al Partido, ni más amor que el amor al Gran Hermano. No habrá risa, excepto la risa triunfal cuando se derrota a un enemigo. No habrá arte, ni literatura, ni ciencia. No habrá ya distinción entre la belleza y la fealdad. Todos los placeres serán destruidos. Pero siempre, no lo olvides, Winston, siempre habrá el afán de poder, la sed de dominio, que aumentará constantemente y se hará cada vez más sutil. Siempre existirá la emoción de la victoria, la sensación de pisotear a un enemigo indefenso. Si quieres hacerte una idea de cómo será el futuro, figúrate una bota aplastando un rostro humano... incesantemente.

Tomado de: Orwell, George. 1984. Barcelona: Ediciones Destino. 2008

La frase "figúrate una bota aplastando un rostro humano...incesantemente"

- A. Explica los planes para el futuro del régimen.
- B. ejemplifica las ideas transmitidas al pueblo.
- C. expone el verdadero propósito del sistema de gobierno.
- D. ilustra las condiciones de los ciudadanos bajo el régimen

Prueba de Física

Los temas a evaluar corresponden al manejo de sistema de unidades y vectores simples, los cuales fueron trabajados en su totalidad en las clases correspondientes al año 2018.

1. El sistema de unidades es una forma de escritura abreviada que acompaña los valores numéricos y le da un sentido lógico, además de determinar el tipo de magnitud a la cual pertenece la unidad. De acuerdo con la información suministrada y lo visto en clase, cuáles son las unidades básicas trabajadas.

- a. longitud, peso, tiempo
- b. masa, volumen, velocidad
- c. longitud, masa, tiempo
- d. tiempo, área, masa

2. Al trabajar con sistema de unidades es necesario conocer el tema de potenciación, como una forma de escritura numérica abreviada que no afecta el valor real del número trabajado. Se conocen los grupos para ordenar las potencias como múltiplos y submúltiplos, algunos ya son valores fijos que están acompañados por un prefijo y un símbolo ej: potencia 10^3 , prefijo (kilo), símbolo (K). La forma correcta como están dados los múltiplos y submúltiplos es.

- a. Múltiplos son los valores de base 10 y exponente negativo y submúltiplos valores de base 10 y exponente positivo.

b. Múltiplos son los valores de base 8 y exponente positivo y submúltiplos valores de base 8 y exponente negativo.

c. Múltiplos son los valores de base 8 y exponente negativo y submúltiplos valores de base 8 y exponente positivo.

~~b~~ Múltiplos son los valores de base 10 y exponente positivo y submúltiplos valores de base 10 y exponente negativo.

3. al operar potencias de forma aritmética (suma, resta, multiplicación y división) la operación de potencias en el caso de la suma se debe tener en cuenta las siguientes características: suma de parte numérica decimal y multiplicación de sus potencias para luego obtener un único valor de potencia. Entonces, algebraicamente la forma correcta de representar la suma de potencias sería.

a. $a^n + b^m = (a + b)^{n+m}$

~~a~~ $a^n + b^m = (a + b)^{n \cdot m}$

c. $a^n + b^m = (a + b)^{n/m}$

d. $a^n - b^m = (a - b)^{n \cdot m}$

4. un vector se puede representan como un segmento de recta dirigido hacia cualquier punto del espacio, el cual consta de magnitud, dirección y sentido. Ahora, matemáticamente la forma más simple de hallar el valor de la magnitud es por medio de un triángulo rectángulo y aplicando el teorema de Pitágoras a los catetos que se forman para obtener el valor de la hipotenusa, que físicamente corresponde a la magnitud. Teniendo en cuenta la siguiente información y sabiendo que el teorema de Pitágoras es $(c. a)^2 + (c. o)^2 = h^2$ el valor para un par de coordenadas X, Y es de (3,4). ¿El valor de la magnitud es?

a. 3,2

b. 3

c. 5

~~b~~ 4,8

Prueba de Matemáticas

Los temas a evaluar corresponden a operaciones aritméticas con números fraccionarios y conceptos básicos de geometría en cuanto a polígonos regulares, áreas y perímetros los cuales fueron trabajados en su totalidad en las clases correspondientes al año 2018.

1. La multiplicación de fracciones es una de las operaciones más simples que se puede realizar al momento de operar fraccionarios, porque se hace de forma directa, numerador con numerador y denominador con denominador. Entonces, el valor de la siguiente multiplicación

$\frac{6}{8} * \frac{2}{4}$ es.

a. 5/10

b. 4/8

1. La Biología es la ciencia que estudia los seres vivos, teniendo en cuenta esto podemos decir que las principales características de los seres vivos son:

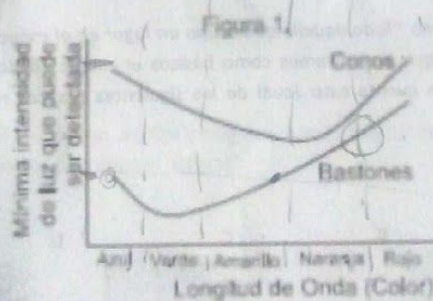
- a. Respiran, poseen célula, se alimentan, se reproducen, mueren
- b. Nacen, caminan, estudian, se reproducen y mueren
- c. Respiran, se alimentan, se reproducen, poseen célula, juegan
- d. Nacen, crecen, comen, se reproduce, caminan

2. En la clasificación de los seres vivos encontramos dos tipos de célula, la eucariota y la procariota las cuales se diferencian por:

- a) La célula eucariota posee cloro plastos y pared celular mientras que la procariota no
- b) La célula procariota tiene un núcleo definido donde se concentra el ADN, mientras que la eucariota tiene el ADN disperso.
- c. La célula Eucariota tiene un núcleo definido donde se concentra el ADN, mientras que la procariota tiene el ADN disperso.
- d) La célula Procariota posee cloro plastos y pared celular mientras que la eucariota no.

RESPONDA LAS PREGUNTAS 4 Y 5 DE ACUERDO CON LA SIGUIENTE INFORMACIÓN

En los seres humanos, la visión depende de dos tipos de células nerviosas capaces de convertir la luz en impulsos nerviosos: los conos y los bastones. Existen tres tipos de conos que son sensibles a la luz de diferentes colores de manera que, en conjunto, permiten la sensación de la visión en color. En cambio, existe un sólo tipo de bastones, que permite una visión en tonos de grises. Otra diferencia entre conos y bastones es ilustrada por la figura 1: los conos necesitan mayor intensidad de luz para responder, mientras que los bastones responden a muy bajas intensidades lumínicas.

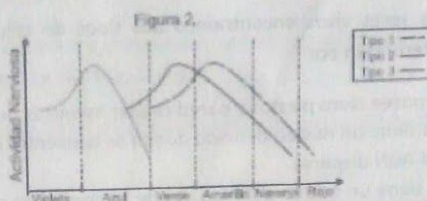


4. Según la información suministrada el mejor color para comunicarse de noche mediante banderas sería

- A. azul
- B. rojo
- C. amarillo

D. verde

5. La percepción del color depende de las diferencias en la actividad nerviosa (número de impulsos nerviosos por segundo) entre los tres tipos de conos (ver figura 2). Así, el color amarillo se percibe cuando los conos tipo 2 presentan la actividad máxima, mientras que los conos tipo 1 presentan una actividad algo inferior y los conos tipo 3 presentan una actividad muy baja.



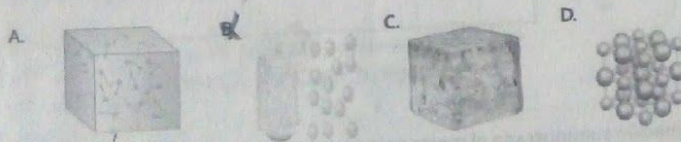
En algunas formas de la enfermedad conocida como daltonismo, las personas carecen de conos funcionales del tipo 2. Según la figura, esta anomalía tendría como consecuencia que las personas podrían ser incapaces de distinguir los colores

- A. verdes de las naranjas
- B. azules de los verdes
- C. azules de los amarillos
- D. naranja de los rojos

Prueba de Química

A continuación, se presenta una serie de preguntas que contemplan los temas vistos durante el último semestre del 2018.

La materia se define como "Todo aquello que ocupa un lugar en el espacio" y se presenta en estados, dentro de los que encontramos como básicos el estado sólido, líquido, gaseoso y plasmático, Teniendo en cuenta esto ¿cuál de las siguientes graficas representa el estado gaseoso?



2. De la fórmula del etano (C_2H_6) es válido afirmar que por cada molécula de etano hay

- A. 2 moléculas de C

Evaluación del proceso.

Feb 7 -2020

Leer las cartas de Ema. recordar
mi niñez

era una experiencia y me
senti muy aprendi

a manejar el computador
por lo menos a prenderlo

Mi proyecto es soberlo manejar

Mjor

Compartir este tiempo con.

los profesores y compañeros

las tardes de todos los martes

es muy bueno

Att Nancy

Yo Emilia Osorio contesto a la
Gran pregunta de mis Profesores
de la Biblioteca Rural Pasquilla
He recordado mucho mi niñez
en el estudio de mi escuela
ahora e compartido nuevas enseñan-
zas de mis ahora Profesores y compe-
ñeros. Pasamos ratos muy ameno,
nada aburridos. a mi lo que más
me interesa es aprender lo que
haya a mi alcance también siento
que mi interés es dar ayuda a las
demás personas y de paso invitar
a clases a la Biblioteca los profesores
nos tienen en mucha paciencia y a donar
todos son tan especiales, que compor-
tamos los feliz cumpleaños de cada
uno de nosotros
Emilia Osorio

Hola Maria

Le escribo estas cortas
parabras que este tiempo

de compartir con mas

personas he perdido un

poco la timidez tambien

me siento mas segura de

mi misma y por eso

quiere en este año seguir

estudiando. y hacer muchas

cosas mas para su persona

Y todo esto se lo debo

A los profes

Jeni, Patricia Alfredo y

Catalina

por ultimo gracias profes

por su paciencia para

en señores

Atentamente:

Maria Norma

desde sus recuerdos

desde que vamos
a compartir los ratos
de dialogo.

Pasquilla, Febrero 7 de 2020.

Esta carta va dirigida a las personas con las que hemos compartido desde la palabra, las letras, la comida y el whisky.

Queridos compañeros de vida, historia y anécdotas, el día de hoy les escribimos unas cuantas palabras, expresando nuestra gratitud y felicidad de poder en estos dos años haber compartido y aprendido de ustedes.

Muchas veces, hemos caído e incluso desfallido, pero siempre aquello que nos daba el ánimo e impulso a seguir era el saber que contamos con personas tan bonitas, sabias y fuertes como ustedes. Esperamos, que así como nos han servido de apoyo para avanzar, nosotros seamos su fortaleza para no rendirse, para enfrentar la adversidad y para cada día desear aprender algo nuevo en colectivo.

Esperamos que este nuevo año nos permita seguir encontrándonos (aun faltan muchos sabores e historias por compartir), para que de la mano sigamos construyendo nuevos caminos, (recuerden, aun tenemos un viaje pendiente..

☞ Todas las cosas q' aprendimos durante los años anteriores nos ayudan a encontrar otras formas de entender lo que nos sucede a diario; ~~porque~~ ~~solo~~ ~~es~~ posible

Esperamos seguir compartiendo sonrisas durante este nuevo año. Un cálido y fraternal abrazo.

Con cariño: Geny, Patricia, Alfredo y Catalina.

