

FUERA DE LOS MÁRGENES:



Fotografía tomada por Vanessa Esquea, archivo personal de los autores, 2024.

**Propuesta pedagógica para la
reflexión de un Modelo Educativo
Propio en el ETCR de Tierra Grata -
Simón Trinidad, Cesar.**

Fuera de los márgenes:

**Propuesta pedagógica para la reflexión de un Modelo Educativo Propio en el ETCR de
Tierra Grata - Simón Trinidad, Cesar.**

**Trabajo de Grado para optar el Título de:
Licenciadas y licenciados en Ciencias Sociales**

Ivan Daniel Medina Valencia

Wendy Bibiana Gil Hernández

Asesor

Douglas Giovany Rodríguez Heredia.

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Humanidades

Departamento de Ciencias Sociales

Licenciatura en Ciencias Sociales

Bogotá, Colombia

2025

Dedicatoria:

Para Tierra Grata y toda la fuerza que habita en ella. Para la educación rural, la niñez y la defensa de su alegría como bandera. Para todos quienes sueñan un mundo justo, digno y solidario: este trabajo existe porque no nos resignamos a perder la ilusión de vivir en un país en paz.

Agradecimientos generales:

Estos agradecimientos son dirigidos a aquellas personas y organizaciones que acompañaron significativamente nuestro proceso de formación. En primer lugar, nuestros más profundos agradecimientos al profesor Douglas Rodríguez, asesor de este trabajo de investigación y guía fundamental en este camino. Su confianza en nosotros desde un inicio nos abrió las puertas a una experiencia sin precedentes, en donde pudimos entender, gracias a sus orientaciones, que la docencia es un camino lleno de eventualidades, preguntas y posibilidades. Por su admirable dedicación y compromiso con este proyecto, y por llenarnos de fuerza y ánimo el corazón cada vez que fue necesario. Gracias por enseñarnos a ir más allá, a no conformarnos con los puntos comunes, a salirnos de los márgenes para crear iniciativas pertinentes y contextualizadas. Conservamos significativamente en nuestra memoria los espacios compartidos y las palabras siempre dirigidas con cariño: “*disfruten el proceso*”.

Particularmente, agradecer a la comunidad de Tierra Grata y a la Institución Educativa San Antonio por abrirnos sus puertas para el desarrollo de esta propuesta. Su trayectoria histórica y organización comunitaria nos recuerdan el valor de la resistencia colectiva, y la posibilidad real de construir paz en Colombia. Gracias a los líderes comunitarios Leo, Fredy, Mafe, Marcos y miembros institucionales Rector Bartolomé, las profes Yuli y Luzmy por acompañarnos y apoyarnos incondicionalmente. Especialmente, agradecer al Comité de Educación de Tierra Grata; Aylén, Claudia, Nasly, Katia, Isabella, y Douglas por permitirnos tejer amistades que trascienden este trabajo de grado. Gracias a la niñez de Tierra Grata, quienes nos acompañaron a conversar, compartir y crear. Desde sus historias, heridas, fortalezas y todo eso que, en la fragilidad, sensibilidad, en el arte y en la esperanza, nos hacen humanos. Por ustedes luchamos por un mundo diferente. Seguiremos compartiendo y construyendo pronto.

A nuestra alma mater, la Universidad Pedagógica Nacional, por acoger nuestros sueños y permitirnos imaginar otros mundos posibles. Por su apertura a nuevos horizontes de enseñanza-aprendizaje, por fomentar la creación de relatos comunes y por formar profesionales con sentido de época, vocación de servicio y compromiso con las causas justas. Nuestro paso por la universidad pública nos recuerda el privilegio de acceder a la educación superior, y nos compromete políticamente con su defensa como un derecho que dignifica la vida de los colombianos. Gracias infinitas a los maestros y compañeros que acompañaron nuestro paso por la universidad, quienes con sus enseñanzas aportaron a nuestra formación docente.

Agradecimientos Iván Medina

Quiero empezar agradeciendo a mi familia, quiénes con su apoyo fueron coautores de esta travesía. A mi mamá María y a mi mamá Sandra, gracias por las oraciones puestas y las velas encendidas; sin su *trabajo de cuidado* no hubiera sido posible dedicarme a esta escritura. A mi papá Germán, cuyo respaldo incondicional fortaleció en mí la confianza necesaria para seguir adelante. También a mi hermano Óscar, sus ayudas, esfuerzos y palabras se convirtieron en un faro que disipó la oscuridad en medio del mar y me orientó en este viaje de principio a fin. A mi amada sobrina Isa, gracias por el cariño y la curiosidad por esta experiencia, su infancia me llevó a imaginar una Educación para la Paz pensada también para ella.

Agradezco especialmente a Miller, mi otro hermano, por su valiosa compañía y aprendizajes compartidos. Nuestros diálogos y sentires mientras caminábamos el barrio se convirtieron en un sólido espacio de reflexión, que contribuyó profundamente a mi formación como un educador comprometido y crítico. A Jorgito y Camacho, gracias por sostener con su cariño y risas este proceso; su presencia me enseñó el valor de la paciencia y la sencillez.

A mis amigos Santiago, Yulid, Michel, Nicol y Lesly, sus trayectorias fueron una inspiración para creer que es posible construir un mundo más justo y libre. Y a Anderson, a quien estoy profundamente agradecido, su fraternidad me enseñó que el bienestar es colectivo y se nutre del apoyo mutuo.

Agradezco enormemente a Don Haminson y a José, por la paciencia y la confianza. La oportunidad de empleo y apoyo brindado durante todo este tiempo hicieron posible mi permanencia en la universidad. Sin duda, este vínculo trasciende de un simple trabajo.

De manera especial a Wen, a mi compañera Walekeru que tanto admiro, gracias por creer en este sueño colectivo. Aunque al principio el camino parecía incierto, tu criterio político y forma de ver el mundo fueron un horizonte para caminar con serenidad y convicción. Gracias infinitas por abrazar este corazón en medio de las dificultades, con tu ternura aprendí que el amor es un acto de resistencia que se encuentra en los amigos y en las utopías compartidas. Además de las risas, aprendizajes y memorias que creamos, me llevo tu amistad como uno de los mayores regalos de este de trabajo.

Finalmente, agradecer a todas las personas que me acompañaron hasta cierto punto de este viaje. Su escucha, compañía y presencia en su momento enriquecieron mi manera de entender el mundo, dejándome preguntas y reflexiones que siguen acompañándome.

Agradecimientos Wendy Gil

Quiero agradecer a la vida y al amor por ser mi bandera; a la valentía por permitirme soñar; al corazón por permanecer siempre abajo y a la izquierda; a la lucha y a la digna rebeldía por cultivar en mí el fuego revolucionario, nutritivo, curioso y emancipador

A ellos y ellas, a quienes me gusta nombrar como *mis personitas*, para los amores bonitos de la vida mía, que me cuidan y me acompañan, para ustedes, desde lo más profundo de mi corazón, dedico estos agradecimientos:

A mi familia, comenzando por mi mami hermosa: Blanca, gracias por ser la luz más linda y el amor más largo y profundo de mi vida, el único realmente incondicional. Solo tú me amas así mami. Gracias porque estoy parada sobre todos tus sacrificios pensando en cómo ver más lejos, en cómo ir más allá. Soy quien soy por ti, vengo de tus ojos marrones que me cuidan cuando mis ojos no ven en la oscuridad, vengo de tu amor, de tus bendiciones tras cada despedida, soy la respuesta de tu dolor, sacrificio y mayor esfuerzo.

A mi hermanita Heidy, gracias por cuidarme, por inspirarme con tu fortaleza, tu alegría y enraizarme en cada momento. Por la complicidad y sinceridad a cada paso, soy lo que soy porque la vida te puso a mi lado y con tu amor me has demostrado que en tu abrazo se

encuentra Dios. A mi hermano Juan, por ser apoyo, por acogerme y aconsejarme en los distintos procesos de la vida. A mi papá Arcadio por ser el causante de mi emoción desbordada por recorrer cada rincón de este país y por enseñarme que en la risa también reside la vida. Gracias a mis sobrinitas y sobrinito; Julieta, Danna y Tomas, por ser el recordatorio más grande, más hermoso, de que vale la pena luchar y construir un mundo diferente, uno más bonito y justo.

Agradecida también con la familia escogida: mis amistades. Gracias porque con ustedes en mi vida ya no siento frío, ni presión en el pecho, gracias a ustedes estoy más que preparada para seguir de pie.

A mis amadas Lauras, mis dos mosqueteras, porque juntas completamos esta triada de aventuras, amor sin condiciones y con todo el corazón. Mi Lauris C, gracias por rescatar y salvar esta mente y este corazón más veces de las que eres consciente, gracias por ser inspiración, amor, ternura, fuerza y por permitirme caminar de tu mano, a tu lado, me maravilla toda tu existencia, amiga. Gracias a mi Lausita P, por acompañarme con tus palabras, presencia, amor y alegría. Gracias por enseñarme a confiar en la ruta y arriesgarme a las aventuras. Gracias amigas, por hacer una casita propia y habitar en mi corazón, por llenar de flores mi vida apunta de amor genuino y ternura que me hace crecer y creer, por la sanación, la poesía, la música, las risas, los viajes y por un largo etc. que seguiremos construyendo.

A Vanessa por ser mi alma gemela y la persona que más me conoce en este mundo. Gracias por recordarme quien soy cuando se me olvida. Por la oportunidad que hemos tenido de vernos crecer y acompañarnos a cada paso. Todo lo que sé del amor sin condiciones lo aprendí contigo, te amo Vane. A mi amado Mateo, porque te he confiado mis mayores miedos y no solo me has cuidado de ellos, sino que me has tomado de la mano cuando he tenido que enfrentarlos.

A mi adorada Oriana, gracias por sostener mi mano en el mar – y no solo en el de Santa Marta, sino en este gran océano de la vida–, por guiarme con tu sensibilidad y tu firmeza ante las adversidades, por regalarme tu risa y sostener la mía. Hoy recuerdo y guardo con fuerza nuestro mantra *“lo que une el mar que no lo separe nada, ni nadie”*, como realidad y promesa.

A Natalia, gracias porque tu amistad es resistencia y tu amor se ha convertido en refugio y hogar. A Leidy, por el privilegio de tu risa que me ha abrazado y rescatado, por apostarle intensamente a cada sueño y por tu amistad tan cálida. A Michel, por abrirnos paso en nuestra cotidianidad reciente para ser complicidad y ternura, espero que nuestros caminos sigan cada día más juntos y unidos. A mi adorado Juan Arango, gracias por dejar en mi mente recuerdos y cimientos que me acompañarán para siempre.

Sobre todo, gracias a ti, mi Ivancillo, por el camino andado hasta ahora. Gracias por permitirme soñar que otros mundos son posibles, más justos y solidarios. Gracias por enseñarme desde tu paciencia y tu presencia; por compartir las luchas, la palabra y el deseo de transformar lo que nos corresponde en este tiempo. Te admiro con mucha fuerza. La vida son instantes, y qué maravilloso fue transitar este a tu lado. Eres mi compañero de lucha y refugio en medio del camino. Gracias por ayudarme a cultivar la humanidad, por abrazar e intentar desenredar las confrontaciones a las que cada día somos expuestos. Contigo aprendí de sueños colectivos y me di la posibilidad de conjugar el verbo *construir*. Gracias por ser ese amigo y compañero que confía incluso en los mares de incertidumbre porque, sin saberlo, fue por ti que llegamos a puertos seguros. Mucho amor y mucha vida en tu camino, y que ojalá ese camino nunca se aparte del mío.

Finalmente, gracias a los espacios y personas que estuvieron presentes hasta cierto punto de este trasegar, y que permitieron, con su compañía, escucha, apoyo y amor, que mi corazón siguiera encendido con reflexiones y miradas que aún cargo conmigo en la maleta y en el corazón para siempre. Así mismo, a La Colectiva Lentes Morados, a Raíces Ruderales del Sur, y a todas las personas de mi amada Hoguera, gracias por permitirme conspirar otros futuros soñados.

A todos y cada uno, lejos o cerca, quiero abrazarles, recordarles que, sin la fortuna de su presencia en mis días, nada sería posible. Y decirles, como es costumbre: nos veremos pronto, yo invito el café.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	12
CAPÍTULO 1: Trayectorias previas y miradas teóricas sobre la Educación Propia	21
1.1 ANTECEDENTES: Experiencias de Modelos Educativos Propios en el escenario del posacuerdo	22
1.1.1 Perspectivas teóricas que dan sentido a las experiencias educativas propias.....	24
1.1.1.1 Educación Propia	24
1.1.1.2. Etnoeducación.	27
1.1.1.2.1. El Proyecto Educativo Comunitario (PEC) como expresión de la Educación Propia y la Etnoeducación.	29
1.1.1.3. Nueva Educación Rural en el marco del Acuerdo de Paz.	31
1.1.1.4 Identidad, cultura, y saberes ancestrales	32
1.1.2 Sujetos protagonistas de las experiencias.....	34
1.1.3. Metodologías utilizadas en los estudios revisados.....	37
1.1.4. Desafíos en la construcción de Modelos Educativos Propios.....	41
1.2. MARCO TEÓRICO: Hacia la comprensión de la Educación Propia	45
1.2.1 Configuración de la Educación Propia en Colombia	45
1.2.2 Una aproximación al corazón de la Educación Propia.....	49
1.2.3. Diálogo entre la Educación Propia y otras perspectivas pedagógicas.....	53
1.2.4. Tejiendo puentes entre el Proyecto Educativo Comunitario (PEC) y el Proyecto Educativo Institucional (PEI).	60
CAPÍTULO 2. Abriendo trocha: Una caracterización arraigada en Tierra Grata.....	68
CAPÍTULO 3. Un camino entre espirales: Reflexiones pedagógicas del proceso de diálogo educativo acerca de una Educación Propia y la resignificación del PEI en un escenario de reincorporación.....	136
3.1 Reflexiones metodológicas: Coordinadas políticas, pedagógicas, y éticas.	137
3.2. Una ruta pedagógica entre espirales de reflexión y acción educativa	143
3.2.1. Primera espiral: Construcción inicial del horizonte colectivo.	145
3.2.2. Segunda Espiral: El encuentro de sentidos y significados educativos.....	153
3.2.3 Tercera espiral: Profundización de las miradas educativas.....	178
3.2.3 Cuarta espiral: Puesta en marcha de una iniciativa pedagógica propia.....	194
CAPÍTULO 4. REFLEXIONES FINALES: La Educación Propia como experiencia formadora para repensar la escuela y las Ciencias Sociales	210
4.1 Educación propia y la formación del sujeto maestro	211
4.1.1 Formación ética y política	211
4.1.2 La construcción del saber pedagógico.....	221

4.2 Saber escolar: Una experiencia para pensar las Ciencias Sociales como objeto de reflexión.	227
4.3 Aportes a la Línea de Investigación en Formación Política y Memoria Social (LFPMS).	231
CONCLUSIONES	235
REFERENCIAS	245

Índice de Tablas.

Tabla 1. Recuento de textos recopilados.	23
Tabla 2. Estructura del diario de campo colectivo.....	70
Tabla 3: Recuento estudiantes matriculados en el 2023 de la I.E. San Antonio.....	126
Tabla 4. Técnicas de investigación participativa usadas y su aporte al proceso.....	142
Tabla 5. Elementos de diálogo y reflexión educativa.....	155
Tabla 6. Plan de estrategias proyectado desde Bogotá.....	158
Tabla 7. Aportes de los diversos actores a la reflexión educativa en Tierra Grata, segunda espiral.....	177
Tabla 8. Estrategias de diálogo y reflexión educativa, Tercera Visita, 13 al 24 de septiembre del 2024.....	182
Tabla 9. Aportes de los diversos actores a la reflexión educativa en Tierra Grata, Tercera Espiral.....	193

Índice de Figuras.

Figura 1: Síntesis de los principales hallazgos teóricos y conceptuales.....	34
Figura 2: Síntesis de hallazgos acerca de los sujetos y sentidos que alimentan la hoguera de la Educación Propia.....	37
Figura 3: Formas metodológicas de aproximarse a las experiencias de Educación Propia....	41
Figura 4: Cenizas y vientos que ponen a prueba la hoguera de la Educación Propia.....	44
Figura 5: Línea cronológica de la configuración de la Educación Propia en Colombia.....	48
Figura 6: Características principales de la Educación Propia.....	53
Figura 7: Catorce aspectos que contiene el PEI y el PEC.....	65
Figura 8. Vista interna de uno de los alojamientos.....	74
Figura 9. Objetos y elementos guardados en el alojamiento de un excombatiente.....	75
Figura 10. Plaza de comidas en el Festival Internacional de Cine Comunitario.....	76
Figura 11. Excombatientes rumbo a las Zonas Veredales de Transición y Normalización (ZVTN).....	77
Figura 12. Logo de la Junta de Acción Comunal durante la socialización del segundo Plan de Vida de Tierra Grata.....	79
Figura 13. Grupo focal junto al Comité de educación y de Género.....	82
Figura 14. Socialización de la reflexión del Modelo Educativo Propio de Tierra Grata durante la asamblea de convivencia.....	83
Figura 15. Organización de Tierra Grata por comités de trabajo en el marco de la socialización del Plan de Vida 2026.....	84
Figura 16. Proceso comunitario de construcción de viviendas en la ciudadela de Paz.....	88

Figura 17. Construcción de la bocatoma para el acueducto en T.G.	88
Figura 18. Instalación colectiva de red eléctrica.....	88
Figura 19. Emiro, guía turístico de EcoTours durante el avistamiento de aves.....	88
Figura 20. Objetos de paz: elementos de Nasly que le recuerdan su pasado, presente y futuro.....	89
Figura 21. Taller con padres y madres de familia, directivos de la I.E. San Antonio y comunidad en general sobre los propósitos educativos en Tierra Grata.....	91
Figura 22. ¿Qué hacemos con nuestro pasado? Conmemoración de los ocho años de la Fundación de Tierra Grata, Casa de la Memoria.....	94
Figura 23. Mapa presencia de Estructuras Armadas Ilegales en la Región Caribe 2024.....	97
Figura 24. Retrato de Isabella y Douglas junto a su familia en el campamento.....	100
Figura 25. Cartilla básica de suturas del frente Cacique Upar. Conmemoración de los ocho años de la Fundación de Tierra Grata, Casa de la Memoria.....	101
Figura 26. Objetos de paz: Frecuencias de radio junto al reglamento de las FARC.....	102
Figura 27. ¿Cómo recordamos el pasado? Conmemoración de los ocho años de la Fundación de Tierra Grata, Casa de la Memoria.....	105
Figura 28. Fundación de la Casa de Género “Sororas” durante el FICC.....	106
Figura 29. Construcción colectiva de la Rancha, Salón Comunal o Salón Barranquilla.....	107
Figura 30. Firmante de paz y educadora del Pedro Pascasio junto a su hija estudiante de la escuela.....	111
Figura 31. Estudiantes de la I.E. San Antonio observando las promociones del proyecto Arando la Educación durante la conmemoración de los ocho años de la Fundación de Tierra Grata. Salón Bogotá.....	115
Figura 32. Estudiantes del Pedro Pascasio esperando a sus familiares al finalizar la jornada escolar. Archivo personal de los autores, 2024.....	118
Figura 33. Primera promoción del proyecto Arando la Educación.....	118
Figura 34. Visitando la Rotativa en la conmemoración de los ocho años de la Fundación de Tierra Grata.....	118
Figura 35. Viernes de deporte dirigido por la fundación Kunna y el Comité de Deporte.....	118
Figura 36. Aprendiendo a tocar Bulla.....	119
Figura 37. Clases de ritmos vallenatos.....	121
Figura 38. Jornada colectiva de limpieza de la maleza de los alrededores de la escuela por parte de los padres, madres y comunidad de Tierra Grata.....	123
Figura 39. Construcción colectiva de la escuela de Tierra Grata dirigida por obreros suecos. Archivo personal de los autores, 2023.....	124
Figura 40. Estudiantes y educadoras de la I.E. de San Antonio.....	137
Figura 41. Fragmentos cotidianos estudiantes I.E. San Antonio.....	128
Figura 42. Sonrisas y sueños compartidos. 1) Educadora de la IESA junto a Thaner. 2) Educadora del Pedro Pascasio junto a su hija estudiante de la IESA. 3) Objetos de paz de Yarina.....	129
Figura 43. Talleres acerca de los significados y sentidos educativos junto a niños y niñas de la vereda.....	131
Figura 44: Características principales de la IAP y la Sistematización de Experiencias.....	140
Figura 45: Ruta pedagógica representada entre espirales.....	145
Figura 46: Síntesis de la primera espiral.....	146
Figura 47: Síntesis de la Segunda Espiral.....	154
Figura 48: Thaner, estudiante con discapacidad visual y cognitiva explorando diversas	

texturas.....	163
Figura 49: Retroalimentación educativa de taller implementado.....	164
Figura 50: Fragmentos de actividades implementadas con niños y niñas segunda espiral.....	168
Figura 51: Fragmentos de actividades implementadas con adultos segunda espiral.....	175
Figura 52: Síntesis de la Tercera Espiral.....	178
Figura 53: Fragmentos de actividades implementadas tercera espiral.....	183
Figura 54: Síntesis de la Cuarta Espiral.....	195
Figura 55: Fragmentos de la conmemoración de los 8 años de la fundación de Tierra Grata.....	199
Figura 56: Fragmentos de la conmemoración de los 8 años de la fundación de Tierra Grata.....	207

INTRODUCCIÓN

La presente investigación se inscribe en el marco de la línea de investigación en Formación Política y Memoria Social (LFPMS), del departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Esta apuesta pedagógica centra su reflexión en la pregunta por la *formación política*, comprendida como un proceso colectivo de reflexión, análisis y discusión permanente, mediante el cual los sujetos construyen y reelaboran sus posturas frente a sus condiciones históricas y sociales (Rodríguez, 2012). Esta mirada cobra especial relevancia en el escenario del posacuerdo.

Tras la firma del Acuerdo de Paz, los excombatientes y sus familias se agruparon en los Espacios Territoriales de Capacitación y Reincorporación (ETCR)¹ con la esperanza de construir colectivamente un nuevo proyecto de vida. En este proceso, marcado por el crecimiento poblacional, ha emergido una nueva infancia: por un lado, los niños y niñas nacidos después de los diálogos de paz; y por otro, aquellos con vínculos familiares con personas en proceso de reincorporación, quienes se encuentran configurando comunidades de paz en los diferentes territorios del país (Consejo Nacional de Reincorporación componente FARC, 2021). De manera que en estos espacios surge la necesidad de brindar garantías para el desarrollo de las comunidades y el futuro de las nuevas generaciones.

Frente a esto, en el punto *1 de la Reforma Rural Integral* del Acuerdo de Paz, como parte de los cambios estructurales para la construcción de una paz estable y duradera, plantea la creación del Plan Especial de Educación Rural (PEER). Este programa busca promover la calidad, la cobertura y pertinencia de la educación rural, reconociendo la educación informal de los territorios, la diversidad curricular y la creación de estrategias alternativas pedagógicas (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2018). Esta es una oportunidad de fortalecer el campo educativo desde un enfoque centrado en la paz, que permita transformar las brechas estructurales entre lo rural y lo urbano.

Uno de los objetivos específicos que se destacan de este programa es su mirada flexible ante el sistema educativo. Este propone “Fomentar la creación de Modelos educativos flexibles, con miras a la ampliación de la oferta en y para lo rural” (MEN, 2018, p. 66). Con esto, se

¹ Estos espacios buscan desarrollar procesos de capacitación, educación, acompañamiento psicosocial y proyectos productivos orientados a facilitar el tránsito a la vida civil, el arraigo territorial y la construcción de paz en las comunidades.

pretende fortalecer la diversidad de miradas educativas como una forma de responder a las necesidades y particularidades de cada territorio. En esta línea, los firmantes de paz se convierten en actores clave, al aportar en la construcción de estrategias que contribuyan al fortalecimiento del campo colombiano.

A pesar de que la formulación del PEER como política nacional se ha priorizado en los territorios donde se encuentran los ETCR (Centro de Investigación y Educación Popular [CINEP], 2025), su implementación no ha logrado recoger plenamente las voces, necesidades y saberes de las comunidades en proceso de reincorporación. Asimismo, el incumplimiento generalizado del Acuerdo de Paz ha limitado el alcance de estas políticas, dejando a muchas comunidades rurales sin los recursos ni el acompañamiento necesarios para hacer de la educación un eje de transformación y reconciliación². Esto ha hecho que el PEER presente vacíos importantes, particularmente en lo referente a acciones concretas que promuevan no solo la permanencia educativa, sino también la participación productiva de los jóvenes en el campo (CINEP, 2025).

En este escenario, la educación rural corre el riesgo de no atender a las realidades territoriales. La pertinencia educativa en estos contextos se convierte, entonces, en un desafío urgente, pues “en muchos casos se implementan contenidos, metodologías y pedagogías propias de los territorios urbanos. Esto deriva en la baja calidad educativa de los estudiantes, que lamentablemente son evaluados bajo los mismos parámetros en las Pruebas de Estado” (Duque, 2018, p. 147). Estos sucesos lejos de ser ejemplos de igualdad y justicia reproducen las lógicas centralistas que desconocen los saberes de las comunidades y profundizan la desigualdad social.

A esta problemática se suman las barreras estructurales que enfrentan los niños y niñas que habitan en los ETCR y zonas rurales. Quienes, para acceder a su derecho fundamental de la educación deben desplazarse largas distancias a veredas aledañas o cabeceras municipales, lo que los expone a múltiples condiciones de exclusión, estigmatización y secuelas del conflicto armado. Esta combinación de factores limita las oportunidades de desarrollo

² Para profundizar en el balance de este cumplimiento, recomendamos consultar el noveno informe comprensivo del Instituto Kroc sobre la implementación del Acuerdo Final de Paz de Colombia del año 2025.

integral de las comunidades y debilita las condiciones necesarias para avanzar en la reconciliación social.

En respuesta a las acciones insuficientes para garantizar una educación pertinente en los contextos rurales, han surgido distintas iniciativas comunitarias. Este es el caso del ETCR de Tierra Grata - Simón Trinidad, en el departamento del Cesar, el cual ha impulsado la apuesta política de caminar hacia una Educación Propia que fortalezca la memoria, la organización comunitaria, el arraigo y la pervivencia cultural. Esta propuesta colectiva evidencia la apropiación física y simbólica del espacio, y de su proceso de reincorporación comunitario como un medio y un fin para la edificación de un Proyecto de Vida con justicia social (Revelo y Cruz, 2022).

En este camino, la comunidad de Tierra Grata no contaba con una ruta clara, ni con el acompañamiento necesario para avanzar en la construcción de un Modelo Educativo Propio. A pesar de esto, siempre tuvieron la convicción de que este proceso pedagógico no debía cerrarse al mundo y quedarse únicamente en lo local. Por el contrario, Tierra Grata ha promovido estrategias que articulan las necesidades territoriales con las políticas públicas.

En coherencia con esto, la comunidad, con el apoyo de la fundación Anclando Corazones y la Embajada de México, logró la construcción de una escuela en el territorio a cargo de la Institución Educativa San Antonio³. De esta manera, se dio la apertura a la primera escuela primaria oficial en la historia de Colombia dentro de un ETCR⁴. Este hecho inédito despertó inquietudes y discusiones acerca del tipo de educación que se va a orientar en este escenario: ¿Qué escuela necesita una comunidad que transita a la vida civil? ¿De qué manera la institución se convierte en un aliado de las apuestas comunitarias? ¿Cómo las aspiraciones del Estado reconocen los sueños de una comunidad que busca educar desde su propia historia?

En este panorama, la apertura de la escuela no significa que el programa institucional se sobreponga a la intención comunitaria de un Modelo Educativo Propio. En su lugar, representa la posibilidad de un diálogo sin precedentes entre dos formas de entender la

³ Esta sede pertenece al municipio de Manaure el Balcón del Cesar y cuenta con 9 sedes en total.

⁴ Actualmente no es la única, pues en lo corrido del año 2025, en el ETCR Antonio Nariño, en Icononzo, Tolima, fue abierta una sede de la Institución Educativa La Fila: <https://colombia.unmissions.org/firmantes-de-paz-celebran-apertura-de-la-primera-sede-de-una-instituci%C3%B3n-educativa-en-el-etcr>

educación escolar: una que nace desde el sistema estatal y otra que emerge de la experiencia colectiva de la reincorporación. En ese cruce, se abren linderos para repensar nuevas miradas pedagógicas que convoquen a ambos actores a reconocerse como coautores de un mismo horizonte educativo.

Pese a la relevancia de este acontecimiento inédito, no existen investigaciones ni marcos teóricos consolidados que analicen la experiencia de una escuela oficial dentro de un espacio de reincorporación. Esto se debe, entre otras razones, a que son procesos novedosos que aún se están gestando en los territorios. Ante esta limitación académica, indagar sobre estos silencios resulta fundamental para aportar a la comprensión de las transformaciones educativas en el posacuerdo, y reivindicar las voces pedagógicas que desde la reincorporación están reinventando la escuela y la educación rural en Colombia.

Justamente, este trabajo se ubica en este vacío investigativo, ya que, en la práctica, el proceso de apertura de la escuela se dio muy rápido y sin ningún acompañamiento que permitiera armonizar los intereses de la comunidad y las expectativas institucionales. Esta ausencia de diálogo inicial limitó la posibilidad de tejer vínculos de confianza entre los diferentes actores educativos. Fue precisamente en medio de esta trayectoria que nuestros caminos coincidieron con la comunidad de Tierra Grata y la Institución Educativa San Antonio, quienes iniciaban un proceso de resignificación del Proyecto Educativo Institucional (PEI)⁵.

A partir de la reflexión entre ambos actores, se identificó colectivamente la necesidad de pensar una propuesta educativa que reconociera las voces, identidades, historias y aspiraciones de quienes habitan el territorio. De este diálogo, surgió la inquietud de indagar cómo articular los fundamentos políticos, pedagógicos y metodológicos que orientan la Educación Propia con los procesos institucionales que marchaban sobre el territorio.

En este sentido, la Educación Propia se convirtió en el eje central y articulador de esta experiencia. Esta perspectiva pedagógica se entiende como un proceso colectivo en el que las comunidades asumen la capacidad para orientar, dirigir, organizar y construir sus proyectos educativos desde sus propias cosmovisiones, saberes y prácticas, al tiempo que adoptan una posición crítica frente a la educación que buscan transformar (Bolaños y Tatay, 2012, 48). De

⁵ El Proyecto Educativo Institucional (PEI) está reglamentado por la ley 115 de 1994 y es la hoja de ruta que orienta la identidad, objetivos y lineamientos pedagógicos de cada institución educativa.

este modo, se acordó orientar la presente monografía en torno a la siguiente pregunta problema:

¿De qué manera elaborar una propuesta pedagógica que permita reflexionar, junto a la comunidad del ETCR de Tierra Grata, un Modelo Educativo Propio, desde sus fundamentos políticos, pedagógicos y metodológicos, para fortalecer su identidad y organización comunitario y, al mismo tiempo, aportar a la contextualización de la I.E. San Antonio?

Desde la problemática planteada, establecemos los objetivos generales y específicos que guían el desarrollo de esta experiencia y que permiten dar alcance a la pregunta de investigación.

Objetivo General.

Elaborar una propuesta pedagógica que permita reflexionar, junto a la comunidad del ETCR de Tierra Grata, un Modelo Educativo Propio desde sus fundamentos políticos, pedagógicos y metodológicos, para fortalecer su identidad y organización comunitaria y, al mismo tiempo, aportar a la contextualización de la I.E. San Antonio

Objetivos específicos

- Reconocer las expectativas, los sentidos y significados acerca de la educación, para construir un conjunto de principios, estrategias y sugerencias que aporten, por un lado, a la reflexión de un Modelo Educativo Propio y, por otro lado, a la resignificación del (PEI) de la I.E. San Antonio.
- Fortalecer la organización y agencia del comité de educación en T.G., y el ejercicio contextualizado de las docentes de la I.E. San Antonio, a partir de una estrategia de orientación pedagógica construida desde las reflexiones del Modelo Educativo propio y la resignificación del PEI.
- Ejecutar los componentes de la reflexión del Modelo Educativo Propio, a través de una iniciativa pedagógica colectiva que articule a los distintos escenarios comunitarios y educativos para promover el arraigo territorial en un espacio de reincorporación.

En coherencia con este horizonte, la metodología en esta investigación no es un conjunto de procedimientos técnicos, sino posicionamientos éticos, políticos y pedagógicos que permiten caminar junto a la comunidad de Tierra Grata. Situados en el paradigma sociocrítico y el enfoque dialógico de la pedagogía crítica, la construcción de conocimiento se asume como un proceso colectivo y participativo. En esta perspectiva, se retoma el enfoque etnográfico como la posibilidad de comprender el territorio desde las voces y prácticas cotidianas de sus habitantes. A partir de estas orientaciones, se adoptaron como metodologías la Investigación Acción Participativa y la Sistematización de Experiencias, entendidas como procesos dialógicos que articulan la reflexión, la acción y la memoria en la construcción de saberes propios y transformadores. En virtud de lo anterior, este documento se estructura en cuatro capítulos.

El primero comprende dos momentos de análisis: por una parte, se realiza un rastreo bibliográfico acerca de las experiencias de Educación Propia en el escenario del posacuerdo, a partir de las producciones académicas e institucionales elaboradas entre el 2012 y el 2024, con la finalidad de establecer referentes críticos que orienten esta experiencia. Por otra parte, se da un acercamiento conceptual a los fundamentos, tensiones y diálogos de la Educación propia con otras perspectivas pedagógicas, así como las expresiones normativas del *Proyecto Educativo Institucional (PEI)* y el *Proyecto Educativo Comunitario (PEC)*. De tal forma, este capítulo ofrece al lector una mirada general del horizonte teórico que sustenta la investigación.

El segundo capítulo desarrolla un ejercicio de caracterización del contexto de Tierra Grata y su escenario educativo, por medio de un *Diario de campo colectivo* elaborado a partir del registro de las observaciones, relatos y experiencias vividas durante nuestras visitas realizadas. Este diario contiene dos niveles de escritura, inspirados en la propuesta de Fals Borda en *Historia Doble de la Costa* (2002): El **Lado A** recoge las experiencias vividas, mientras el **Lado B**, expone reflexiones en profundidad del espacio. En conjunto, este capítulo brinda un panorama complejo y viviente de las dinámicas, tensiones y posibilidades del territorio en el que se desenvuelve esta propuesta.

El tercer capítulo inicialmente expone las coordenadas metodológicas desde las cuales nos posicionamos para el desarrollo de esta investigación. En concordancia con ello, se analiza posteriormente el recorrido metodológico y pedagógico transitado para propiciar una

reflexión educativa en la vereda de Tierra Grata. Este proceso se presenta a través de la metáfora de cuatro espirales de reflexión-acción que simbolizan el camino circular y dinámico a lo largo de este trabajo. En consecuencia, este capítulo aporta una comprensión de la experiencia pedagógica como un ejercicio de construcción colectiva del conocimiento, en el que los diversos actores dialogan, aportan y reflexionan de manera conjunta.

El cuarto capítulo busca compartir los aprendizajes y reflexiones surgidas fruto de esta experiencia de Educación Propia en Tierra Grata. Este análisis comprende tres momentos. En primer lugar, desarrollamos cómo esta experiencia contribuyó a la formación ética y política del maestro, capaz de construir de un saber pedagógico situado y colectivo en diálogo con la comunidad y sus saberes. En segundo lugar, se piensa las Ciencias Sociales como un saber escolar en constante reflexión colectiva, que se resignifica desde las realidades y aspiraciones comunitarias. Finalmente, se explora cómo esta experiencia abre nuevos horizontes educativos para la línea de investigación en Formación Política y Memoria Social (LFPMS) de la UPN.

En su totalidad, el presente trabajo recoge una posición política y epistémica que, inspirada en los postulados de Torres (2008), se titula *“Fuera de los márgenes”*. Este nombre expresa la decisión de investigar desde los bordes, desde lo liminal, reconociendo la necesidad de abordar nuevas realidades y construir conocimientos que respondan a ámbitos de sentido distintos de los ya definidos. Asimismo, implica situarse en un lugar de pensamiento y acción que reivindica la potencia de los saberes que emergen en los territorios y las experiencias colectivas, como la de Tierra Grata. Estar fuera de los márgenes significa abrirse a otras racionalidades y sentidos posibles, a la construcción del conocimiento como una práctica política capaz de transformar realidades.

En este horizonte, las finalidades que orientan esta investigación no son solo epistémicas, sino también es un posicionamiento ético y político, lo que nos sitúa en una posición distinta a la del investigador atrapado en la racionalidad disciplinar y en las lógicas meramente académicas. Por ello, no sobra insistir en que el carácter de potencialidad de nuestra práctica investigativa no reside únicamente en sus actores, perspectivas conceptuales o estrategias metodológicas, sino, sobre todo, en su intencionalidad y sentido político. Se trata de un posicionamiento crítico frente al orden instituido de poder y saber, y de la capacidad que

asumimos, como docentes en formación, para desplegar energías transformadoras. De este modo, damos inicio al presente trabajo de grado, con el deseo de que quien lo lea pueda adentrarse en la experiencia de Tierra Grata y reconocer en ella una apuesta por la construcción de conocimiento fuera de los márgenes, pero desde la comunidad y la posibilidad de otros mundos educativos.

Nota aclaratoria 1.

Como parte esencial de este trabajo de investigación, se presenta la carpeta de anexos, la cual reúne los documentos y materiales que complementan y evidencian el proceso desarrollado. En ella se incluyen los siguientes archivos:

- Anexo 1: Hacia la reflexión de un Modelo Educativo Propio en el ETCR de Tierra Grata.
- Anexo 2: Aportes a la resignificación del PEI de la Institución Educativa San Antonio.
- Anexo 3: Cartilla de recursos: Orientaciones para la formación de educadores en Tierra Grata.
- Anexo 4: Cuento *“El viaje de Wale”*
- Anexo 5: Formatos de guías trabajadas con los grados de preescolar y primero

Adicionalmente, en el **Anexo 6** se incorporan algunos materiales pedagógicos de apoyo que fueron utilizados para el desarrollo, registro y evaluación de las actividades, entre ellos:

Línea cronológica de la experiencia pedagógica

Formato de bitácoras de clase

Formato de evaluación de clase

Archivo en Excel del plan de actividades proyectadas en *“Pedagogía Viva”*

Finalmente, en el **Anexo 7** se vinculan las fotografías y videos del proceso, los cuales documentan visualmente las distintas etapas del trabajo, permitiendo reconocer las dinámicas de participación, los momentos de aprendizaje y los resultados alcanzados de manera colectiva.

Para acceder a la totalidad de estos anexos, se sugiere abrir el siguiente enlace:

https://drive.google.com/drive/folders/1hKiiXSPwIo7tV5cYxEmaZFsl9HpYhvdp?usp=drive_li nk

CAPÍTULO 1

Trayectorias previas y miradas teóricas sobre la Educación Propia



Fotografía tomada por Vanessa Esquea,
archivo personal de los autores, 2024.

CAPÍTULO 1: Trayectorias previas y miradas teóricas sobre la Educación Propia

“Lo propio para mí es que es particular, y lo particular de esta comunidad es que es una comunidad que viene de la guerra (...) Y ¿dónde se puede notar lo particular? Uno en el cooperativismo, que es esto que estaban diciendo ahorita, y dos en las formas orgánicas de la comunidad” (Líder de Tierra Grata, entrevista 3 de junio del 2024).

El presente capítulo tiene por objetivo rastrear y analizar las experiencias de Educación Propia en el escenario del posacuerdo, con la finalidad de establecer referentes críticos que orienten el proceso educativo en el ETCR de Tierra Grata. Asimismo, busca construir un marco teórico que permita comprender sus fundamentos, tensiones y diálogos con otras perspectivas pedagógicas. La investigación se inscribe en una postura sociocrítica, sustentada en una revisión documental cualitativa. Desde allí, se reconoce la Educación Propia como una construcción histórica y política que surge de las luchas de los pueblos ancestrales por preservar sus saberes, lenguas y formas de vida.

Desde este horizonte, el capítulo se divide en dos partes. La primera presenta los antecedentes que permiten contextualizar el problema de investigación y responder a la pregunta: ¿De qué manera las experiencias y procesos de Educación Propia desarrollados en Colombia han sido reinterpretados a la luz del Acuerdo de Paz? Esta revisión aporta categorías clave y reflexiones útiles para entender las dinámicas, desafíos y potencialidades de la Educación Propia en los territorios en proceso de reincorporación.

La segunda expone el sustento teórico de la presente investigación pedagógica a partir de cuatro preguntas orientadoras íntimamente relacionadas, que permiten acercarnos a la Educación Propia como una apuesta política, pedagógica y cultural: ¿Cómo se ha configurado históricamente la Educación Propia en Colombia? ¿Cuáles son las características y elementos que la conforman? ¿De qué manera dialoga la Educación Propia con otras miradas pedagógicas? ¿Cuáles son los puntos de encuentro entre el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Proyecto Educativo Comunitario (PEC)?

En conjunto, este capítulo constituye un pilar fundamental del trabajo investigativo, pues sitúa histórica y teóricamente las apuestas de Educación Propia como expresiones de resistencia y construcción comunitaria. En el actual contexto de posacuerdo, estas reflexiones cobran especial relevancia al visibilizar voces, prácticas y saberes que han sido históricamente

silenciados. Al recuperar experiencias previas y articularlas con marcos conceptuales críticos, se aportan elementos para la construcción de Modelos Educativos Propios en territorios de reincorporación. De esta manera, iniciamos una travesía reflexiva que nos invita pensar otros mundos posibles desde y para las comunidades.

1.1 ANTECEDENTES: Experiencias de Modelos Educativos Propios en el escenario del posacuerdo

Tras la firma del Acuerdo de Paz en el 2016 han surgido profundas reflexiones sobre distintos ámbitos de la sociedad, entre ellos la Educación Propia, lo que ha permitido visibilizar los retos, tensiones y transformaciones que atraviesan estos procesos en el contexto del posacuerdo. En esta línea, los antecedentes de la presente investigación se proponen analizar dichas experiencias de Educación Propia con el propósito de reconocer referentes, aprendizajes críticos y contrastes que sirvan de base rigurosa para el proceso del ETCR de Tierra Grata – Simón Trinidad. Para ello, se revisan estudios académicos e institucionales producidos entre 2012 y 2024⁶.

Frente a esto, se reconoce que la construcción de Modelos Educativos Propios es un proceso de larga duración que requiere décadas y múltiples relevos generacionales (Consejo Regional Indígena del Cauca, 2004). Por esta razón, la elección de este marco temporal pretende observar cómo el Acuerdo de paz introdujo nuevas reflexiones y posicionamientos que orientan las apuestas educativas propias en un contexto histórico sin precedentes. Si bien la mayoría de los trabajos revisados no abordan directamente la Educación Propia desde una lectura de paz, la intención de este apartado es interpretarlos a la luz del posacuerdo, con el fin de evidenciar cómo estas experiencias educativas han replanteado sus pedagogías, metodologías y estrategias para fortalecer sus horizontes políticos y consolidar sus proyectos de vida. Este ejercicio de indagación preliminar, además, revela los vacíos y discusiones que persisten en un sistema educativo atravesado por el conflicto armado y las condiciones estructurales de exclusión y desigualdad⁷.

⁶ Este periodo seleccionado corresponde al inicio, en 2012, de los diálogos entre el Estado colombiano y la guerrilla de las FARC-EP (en adelante FARC), los cuales marcaron un punto de inflexión en debates relacionados con la educación, el territorio y la construcción de paz.

⁷ En este sentido, las miradas y apuestas educativas impulsadas por las comunidades rurales resultan especialmente valiosas por sus trayectorias de lucha, tensiones y disputas en favor de la autodeterminación educativa.

En este sentido, para el desarrollo de estos antecedentes se realizó un rastreo bibliográfico en bases de datos académicas como Redalyc, Scielo y Dialnet, así como en los repositorios de la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad de Caldas y la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). Se emplearon como palabras clave: Educación Propia, Modelo Educativo Propio, Proyecto Etnoeducativo Comunitario, Etnoeducación, Conocimientos Ancestrales, Saberes Propios, Reincorporación, Posacuerdo y Tránsito a la vida civil. Este proceso permitió recopilar cinco documentos —entre artículos, tesis y libros— que abordan experiencias de construcción educativa desde comunidades rurales, étnicas y en procesos de reincorporación⁸.

Tabla 1. Recuento de textos recopilados.

N.º	Autor(es)	Año	Título	Tipo de documento	Repositorio
1.	Cuellar, Laura. & Ortiz, Alison.	2024	<i>Entre manglares, selva y mar: La enseñanza de la geografía a través de los saberes ancestrales y las prácticas tradicionales de la comunidad negra de la Plata Bahía Málaga</i>	Tesis de pregrado	Universidad Pedagógica Nacional
2.	Instituto Colombiano de Bienestar Familiar [ICBF]	2022	<i>Cartilla estudio de caso. Lugares para soñar, lugares para la paz – LuPaz.</i>	Cartilla	Ministerio de Educación Nacional
3.	Quintero, Juan.	2024	<i>Creciendo en espiral: Sistematización del Proyecto Político Educativo Comunitario en la comunidad de firmantes de paz del ETCR- Héctor Ramírez en el Caquetá</i>	Tesis de maestría	Universidad Pedagógica Nacional
4.	Trejos, Dora.	2017	<i>La educación propia. Vivencias y reflexiones. Sistematización del proceso de Educación Propia en el territorio indígena del Departamento de Caldas.</i>	Libro	Universidad Nacional Abierta y a Distancia
5.	Villalba, Martha.	2018	<i>El Saber campesino como base para un modelo educativo propio, Escuela de Cultura Campesina los Soches.</i>	Tesis de pregrado	Universidad Nacional Abierta y a Distancia

⁸ Aunque no existe una amplia producción investigativa sobre Educación Propia en escenarios de reincorporación, el Acuerdo de Paz ha abierto un horizonte favorable para nuevas discusiones e investigaciones sobre autonomía, memoria y pedagogías comunitarias, así como caminos para la transformación social y la construcción de paz.

Posteriormente, los textos fueron organizados en una matriz de análisis construida a partir de los objetivos de la investigación. Dicha matriz incluyó categorías definidas como: La perspectiva teórica que orienta cada experiencia, los sujetos sociales involucrados, las metodologías empleadas y los principales desafíos en la configuración de Modelos Educativos Propios en el escenario de paz. Con base en esto, se aplicó el análisis axial para identificar relaciones, tensiones y aprendizajes entre las categorías (Henderson, 2014), lo que permitió una lectura crítica de los procesos educativos recopilados.

Desde esta perspectiva, se presentan los hallazgos de las discusiones de estas categorías a través de la analogía de una hoguera, en donde este ejercicio de antecedentes enciende un fuego que ilumina la oscuridad y orienta nuestro camino investigativo. En este sentido, la hoguera representa el encuentro colectivo de las miradas, saberes y significados pedagógicos de los actores que dieron vida a las experiencias recopiladas. En torno a ese fuego las ideas se transforman en brasas que alimentan nuevas preguntas, nuevas rutas y formas de pensar la Educación Propia en el escenario del posacuerdo. A continuación, se desglosan las categorías definidas en la revisión documental.

1.1.1 Perspectivas teóricas que dan sentido a las experiencias educativas propias

En la siguiente sección se examinan las posiciones teóricas desde las cuales se posicionan los textos, para darle sentido y significado a las apuestas educativas propias. A partir del análisis documental fue posible identificar cuatro miradas pedagógicas que permiten establecer un diálogo sobre las lecturas educativas de estas experiencias: Educación propia, Etnoeducación, Nueva educación rural en el marco del Acuerdo de Paz, y, Cultura, identidad y saberes ancestrales. Aunque estas categorías se presentan de manera diferenciada, en la práctica educativa de las experiencias se entrelazan y complementan, fortaleciendo sus horizontes pedagógicos y políticos.

1.1.1.1 Educación Propia

La Educación Propia en Colombia surge en la década de los 70 como una iniciativa de los pueblos indígenas y comunidades negras por buscar una alternativa al modelo educativo que no reconocían completamente sus formas de conocimiento. En los años 80, las comunidades campesinas retoman esta idea al plantear la necesidad de una educación para el medio rural, construida desde sus problemáticas y contextos (Villalba, 2018; Quintero, 2024). A partir de

los textos analizados, se observa que las experiencias revisadas comparten miradas y concepciones similares para entender la Educación Propia.

En los casos del Proyecto Educativo Comunitario del ETCR de Agua Bonita (Quintero, 2024); el Proyecto Etnoeducativo de la comunidad de Bahía Málaga (Cuellar y Ortiz, 2024); y la iniciativa de Educación Propia en el territorio Emberá (Trejos, 2017), entienden esta perspectiva pedagógica como una apuesta política de resistencia al modelo de homogenización cultural producto del sistema colonial-capitalista. Estas apuestas se orientan a fortalecer la identidad, los saberes ancestrales y la autonomía de los pueblos. Desde esta forma, los modelos educativos se estructuran en coherencia con los Planes de Vida comunitarios, de modo que el currículo, así como los objetivos y dinámicas pedagógicas responden a los horizontes culturales y políticos de cada territorio.

Por su parte, el proyecto Lugares para Soñar Lugares para la Paz (*LuPaz*) (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar [ICBF], 2022) y la Escuela de Cultura Campesina de Los Soches (Villalba, 2018) se aproximan a la categoría desde un enfoque institucional e intercultural, reconociendo las particularidades del entorno rural y las realidades sociales de las comunidades. En ambos casos, la Educación Propia se entiende como un ejercicio contextualizado que articula reflexión e investigación sobre los problemas políticos, sociales, económicos y culturales del territorio.

En síntesis, según los textos revisados, la Educación Propia se caracteriza por ser contextual, pertinente y transformar la manera de construir el conocimiento, porque nace desde dentro de las comunidades y permite su organización autónoma. En su dimensión crítica, implica un proceso de apropiación del saber y de cuestionamiento de los sistemas de dominación para transformarlos. Como señalan Bolaños y Tattay (2012, como se citó en Cuellar y Ortiz, 2024), “lo propio se concibe esencialmente como la apropiación crítica y la capacidad de asumir la dirección [educativa] con un carácter intercultural”.

Ahora bien, en este panorama de lecturas pedagógicas, la firma del Acuerdo de Paz configuró nuevas interpretaciones y posibilidades para promover propuestas educativas que respondan a los nuevos retos de una paz estable y duradera. Desde este punto

de vista, a lo largo de los documentos analizados fue posible identificar que la educación propia amplió sus horizontes y proyecciones en el escenario de paz⁹.

Bajo esta mirada, en territorios históricamente marcados por el conflicto armado, la Educación Propia permite reconstruir el tejido comunitario en función de la reconciliación social. Ejemplo de ello son las experiencias del ETCR de Agua Bonita, donde firmantes de paz, víctimas y familiares desarrollan proyectos educativos que fortalezcan la identidad cultural y organización comunitaria (Quintero, 2024); o la comunidad Emberá de Caldas y afrodescendientes de Bahía Málaga, que desde sus cosmovisiones han encontrado formas de resistir y transitar las heridas de la guerra (Cuellar y Ortiz, 2024; Trejos, 2017).

De igual forma, proyectos como *LuPaz*¹⁰ evidencian la importancia de los diálogos, no exentos de tensiones y confrontaciones, entre comunidades e instituciones estatales en la construcción de propuestas educativas contextualizadas: “Había momentos en los que no nos poníamos de acuerdo en nada, nos parábamos de la mesa y nos íbamos” (Entrevista CNR-Comunes, s.f., como se citó en ICBF, 2022). Estas tensiones, aunque incómodas, reflejan que la Educación Propia permite construir sentidos de pertenencia y confianzas entre actores sociales enfrentados a lo largo del conflicto armado y, al mismo tiempo, refleja la disputa de sentidos sobre la educación en el contexto del posacuerdo.

Además, desde su lectura crítica de la realidad, la Educación Propia asume el compromiso de cuestionar las causas estructurales del conflicto y promover la transformación social desde las cosmovisiones de los pueblos. De este modo, reivindica la soberanía pedagógica y la participación de las comunidades en la construcción de su propio futuro (Cuellar y Ortiz, 2024; Trejos, 2017; Villalba, 2018; ICBF, 2022; Quintero, 2024). Esto permite visibilizar las voces silenciadas por la guerra y se erige como una forma de resignificar y construir memoria desde el perdón social y la verdad. En relación con esto, la trayectoria educativa de la comunidad Emberá se ha propuesto convertir a sus estudiantes en auténticos constructores de memoria histórica, pues “permite a las nuevas generaciones ser dueños del presente porque al conocer

⁹ Como una herramienta fundamental para los procesos de reconciliación social, la reincorporación, la construcción de paz territorial, la reconstrucción del tejido social, la memoria colectiva, el perdón y la verdad.

¹⁰ En donde los firmantes de paz dialogan junto a instituciones del Estado colombiano.

y valorar el pasado y podrán cimentar poco a poco la identidad, el sentido de pertenencia y la pervivencia del pueblo Emberá” (Trejos, 2017).

En suma, la Educación Propia en el escenario del posacuerdo supone un diálogo constante entre actores sociales y perspectivas pedagógicas, como la Interculturalidad y la Etnoeducación, para abrir caminos que la configuren como una apuesta política por la reconciliación social, el digno tránsito a la vida civil, la reconstrucción de las relaciones colectivas y la reivindicación de las memorias.

1.1.1.2. Etnoeducación.

La Etnoeducación, surgida en la década de 1980, fue concebida como una respuesta del Estado colombiano a las exigencias de los pueblos indígenas por incorporar la educación propia en sus territorios¹¹. Desde una lectura institucional, se la define como la educación oficial ofrecida para grupos étnicos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos” (Arbeláez y Vélez, 2008, como se citó en Cuellar y Ortiz, 2024, p. 67). En ese escenario, fue posible observar que los textos analizados: *Entre Manglares, selva y mar* (Cuellar y Ortiz, 2024); *Educación propia vivencias y reflexiones en territorio Emberá* (Trejos, 2017); y, *La escuela del saber campesino de la vereda los Soches* (Villalba, 2018), entienden su proceso educativo desde una lectura de la Etnoeducación.

En estas experiencias la Etnoeducación se entiende como una conquista política y cultural de resistencia al reconocer el derecho constitucional de los grupos étnicos a una educación diferenciada. A su vez, las comunidades campesinas dialogan con este enfoque para exigir también el reconocimiento de sus saberes y territorialidades como parte del mismo derecho.¹²

Desde esta perspectiva, la Etnoeducación no se reduce a un escenario oficial, sino que se convierte en un espacio de emancipación cultural, social y política de las comunidades que han sufrido más de quinientos años de opresión, deformación de su cultura y marginación. (Arbeláez y Vélez, 2008, p.18, citado en Cuellar y Ortiz, 2024). Aunque el marco institucional

¹¹ Decreto 804 de 1995 como antecedente normativo de la Etnoeducación

¹² Este aspecto puede ser ampliado con el artículo 68 de la Constitución de 1991, sobre el derecho de las comunidades a una educación con identidad cultural.

responde a estándares oficiales, las comunidades la conciben como un proceso que parte de sus saberes, cosmovisiones y formas de construir identidad. Así, la Etnoeducación debe ser pensada y construida desde los planteamientos teóricos y prácticos de los pueblos, integrando su diversidad epistémica para avanzar hacia la reivindicación de la autonomía educativa.

En relación con esto, la comunidad Emberá de Caldas considera que esta iniciativa educativa es un camino de vida que transgrede la escolarización y el sistema tradicional para defender las prácticas pedagógicas ancladas a la vida de la comunidad, al reconocimiento de la historia, a la sabiduría de los sabedores y las sabedoras y a las dinámicas organizativas de autorreconocimiento y colectividad (Trejos, 2017). Esta visión contrasta con la lectura instrumental del Estado, que suele utilizar la Etnoeducación como un mecanismo de inclusión subordinada dentro del proyecto de Nación. Por ello, experiencias como la del pueblo Emberá y la de Bahía Málaga invitan a cuestionar el multiculturalismo superficial.¹³ que reconoce la diversidad cultural sin modificar las estructuras de desigualdad ni las relaciones coloniales de poder (Trejos, 2017; Cuellar y Ortiz, 2024). Por ello, surge la necesidad de transformar las relaciones de poder entre el Estado y las comunidades a partir de propuestas educativas que reconozcan a las culturas como sujetos políticos con voz propia, y no como objetos que deben ser contenidos en el orden dominante.

Desde estas miradas, fue posible interpretar que la Etnoeducación se resignifica en el escenario del posacuerdo como una oportunidad para establecer relaciones dialógicas con el Estado que no impliquen la subordinación de las culturas. En este sentido, el Acuerdo de Paz fortalece múltiples posibilidades de participación y vinculación educativa como una forma enfrentar las condiciones de violencia, y también como una reparación histórica de las culturas invisibilizadas y excluidas. En relación con este aspecto, la experiencia propia de la comunidad Emberá y el Proyecto Etnoeducativo de Bahía Málaga, resaltan que este diálogo está lleno de tensiones y contradicciones, en donde la voluntad de paz pueda ser el puente

¹³ Autores como Catherine Walsh desarrollan de manera más profunda el concepto de “multiculturalismo neoliberal”.

para crear acuerdos que contribuyan a la formulación, desarrollo e implementación de la Educación Propia desde los territorios¹⁴ (Cuellar y Ortiz, 2024; Trejos, 2017).

En medio de estas contradicciones, la Etnoeducación se consolida como una herramienta de sanación territorial y de reconstrucción del tejido social, que permite dignificar las formas de vida propias desde la construcción de paz y justicia social. Más que una política, se trata de un proyecto emancipador que transforma las lógicas de dominación y fortalece la autodeterminación educativa de los pueblos. De este modo, se abre el camino para comprender cómo la Etnoeducación y la Educación Propia se traducen en los Proyectos Educativos Comunitarios (PEC), los cuales materializan las aspiraciones educativas de las comunidades desde sus propios marcos políticos y culturales.

1.1.1.2.1. El Proyecto Educativo Comunitario (PEC) como expresión de la Educación Propia y la Etnoeducación.

En el contexto del posacuerdo, las experiencias pedagógicas de la comunidad indígena Emberá de Caldas (Trejos, 2017), afrodescendiente de Bahía Málaga (Cuellar y Ortiz, 2024), campesina de la vereda Los Soches (Villalba, 2018) y de la población en reincorporación (ICBF, 2024; Quintero, 2024) expresan sus apuestas de Educación Propia y Etnoeducación a través de los Proyectos Educativos Comunitarios (PEC). Estos proyectos constituyen una forma de afirmación cultural y política mediante la cual las comunidades plasman sus maneras particulares de comprender la educación como camino de resistencia y construcción de paz.

Es importante mencionar que el Proyecto Educativo Institucional (PEI), creado por el Ministerio de Educación Nacional a partir de la Ley 115 de 1994¹⁵, se concibe como el documento que orienta los principios, contenidos y metodologías de las instituciones educativas. Sin embargo, para comunidades como la Emberá de Caldas, el PEI representa una visión rígida e instruccional, ajena a sus cosmovisiones (Trejos, 2017). En respuesta, surge el Proyecto Educativo Comunitario (PEC), entendido como un proceso dinámico de diálogo

¹⁴ Al respecto, la trayectoria de la Escuela de Cultura Campesina Los Soches evidencia que, para consolidar una etnoeducación de carácter dialógico, es necesario interpelar las posiciones éticas y políticas de los actores institucionales.

¹⁵ Ley 115 de 1994, artículo 73. Establece el Proyecto Educativo Institucional (PEI) como obligatorio para todas las instituciones educativas del país.

entre comunidad y escuela para transformar el sentido mismo de la educación (Flórez y Monroy, 2015, como se citó en Cuellar y Ortiz, 2024).

De esta manera, el PEC se diferencia del PEI en su origen y finalidad, pues mientras el primero proviene de las exigencias del Estado, el segundo nace de la autonomía comunitaria y de los planes de vida colectiva. Su propósito es fortalecer la pervivencia cultural mediante prácticas pedagógicas vinculadas con la historia, los saberes locales y las aspiraciones políticas de los pueblos (Villalba, 2018).

Sobre este aspecto, el Proyecto Político Educativo Comunitario (PPEC) del ETCR de Agua Bonita propone una lectura intermedia entre ambas perspectivas y plantea la necesidad de articular los fundamentos del PPEC con los principios del PEI de las escuelas oficiales que atienden a población en reincorporación (Quintero, 2024). Aunque esto en un principio pareciera una contradicción con las lecturas de la Educación Propia y la Etnoeducación expuestas hasta aquí¹⁶. Lo cierto es que el esfuerzo de diálogo promovido por el PPEC puede leerse como una consecuencia del Acuerdo de Paz, que busca contextualizar la escuela rural e impulsar desde ella procesos de memoria, identidad y organización comunitaria. En este punto, el ejercicio de resistencia no consiste en rechazar lo institucional, sino en reinterpretarlo críticamente para resignificarlo desde las propias cosmovisiones comunitarias.

En este contexto, el PEC se configura en el posacuerdo como una estrategia política y pedagógica de autonomía educativa, que permite reconocer las formas propias de enseñanza-aprendizaje originadas en los territorios. Sin embargo, persiste el riesgo de que estas propuestas sean instrumentalizadas o pacificadas bajo marcos normativos ajenos, como advierte la experiencia etnoeducativa de Bahía Málaga (Cuellar y Ortiz, 2024). Por ello, el debate entre el PEI y el PEC debe trascender la simple coexistencia de modelos y abordar la necesidad de un diálogo pedagógico que oriente el sistema educativo colombiano hacia la pluralidad epistemológica. En este sentido, a continuación, se explora cómo repensar la

¹⁶ Debido a que las experiencias de la comunidad indígena Emberá de Caldas (Tejos, 2017), de la comunidad afrodescendiente de Bahía Málaga (Cuellar y Ortiz, 2024) y de la comunidad campesina de la vereda Los Soches (Villalba, 2018) coinciden en que los proyectos etnoeducativos y de educación propia deben construirse desde adentro, mediante la participación plena y activa de las comunidades, principio sustentado en el Proyecto Educativo Comunitario (PEC). De lo contrario, el acto educativo se convertiría en una imposición externa y una forma de dominación cultural.

Educación Rural aporta a superar las estructuras desiguales del campo colombiano para la construcción de una paz territorial.

1.1.1.3. Nueva Educación Rural en el marco del Acuerdo de Paz.

Los documentos analizados evidencian que el Acuerdo de Paz abrió un escenario de nuevas interpretaciones sobre la Educación Rural, invitando a repensarla más allá de las lógicas históricamente impuestas por el Estado y el modelo capitalista. Esta lectura se nutre especialmente de las experiencias de la población en reincorporación, recogidas en *Lugares para soñar, lugares para la paz* (ICBF, 2022) y *Creciendo en espiral* (Quintero, 2024), así como de las trayectorias campesinas representadas en *El saber campesino como base para un modelo educativo propio* (Villalba, 2018). Desde estas miradas, lo rural se concibe como un territorio de disputa y transformación estructural, clave para construir una paz estable y duradera¹⁷.

De acuerdo con Duque (2018, como se citó en Quintero, 2024), la Educación Rural ha sido tradicionalmente coercitiva y descontextualizada, pues desconoce los procesos autónomos y los saberes del campesinado. Frente a ello, la Escuela de Cultura Campesina de Los Soches reivindica que el campesinado posee una cultura propia, enraizada en el amor por la tierra y los lazos de fraternidad comunitaria (Villalba, 2018). Sin el reconocimiento de esta identidad, difícilmente podrá transformarse la realidad del campo en el marco del posacuerdo.

Desde esta perspectiva, Quintero (2024) propone una nueva Educación Rural fundamentada en la cultura de paz, que reconozca las particularidades de los sujetos rurales y supere la dicotomía urbano-rural. Esta debe orientarse por un enfoque territorial e intercultural, que descentralice los contenidos institucionales y priorice la recuperación de saberes locales, prácticas ancestrales y vínculos comunitarios (Moscoso, 2022, como se citó Quintero, 2024). Entonces, la escuela pasa a transformarse en un espacio de reconocimiento, diálogo y construcción horizontal (Villalba, 2018).

En este escenario, educar en y para la paz implica formar nuevos sujetos sociales capaces de dialogar, reconocer la diferencia y participar activamente en la transformación de sus

¹⁷ El Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera (2016) incluyó un punto específico sobre la Reforma Rural Integral, que reconoce la educación rural como componente fundamental para la equidad territorial.

territorios (Hernández, 2024, como se citó en Quintero, 2024). Por esto, la nueva Educación Rural no puede ser un proyecto neutral, sino un acto político y emancipador que busca responder a las causas estructurales del conflicto armado, la exclusión y el despojo (Villalba, 2018). Por ello, debe inspirarse en los principios del buen vivir, entendidos como una ética comunitaria de cuidado, dignidad y vida sin opresión. (Comité Nacional de Cuidado y Buen Vivir, 2019, como se citó en ICBF, 2022).

En contraste con los anteriores enfoques, los textos revisados destacan la figura del sujeto campesino como eje de las apuestas Educativas Propias. Tanto las comunidades en reincorporación como las de Los Soches se reconocen a sí mismas como campesinas, reivindicando su derecho a ser sujetos de conocimiento y de transformación. Esta resignificación se nutre de las luchas históricas de los pueblos indígenas y afrodescendientes, que han afirmado sus saberes y culturas como formas legítimas de existencia en los territorios. En consecuencia, pensar una nueva Educación Rural en el posacuerdo es también afirmar lo campesino como sujeto político de paz.

1.1.1.4 Identidad, cultura, y saberes ancestrales

Las experiencias analizadas comparten una comprensión de la educación que nace del reconocimiento de las raíces culturales, la identidad colectiva y los saberes ancestrales históricamente marginados por los modelos educativos oficiales. En este sentido, la educación se concibe como un proceso de pervivencia cultural y resistencia epistémica, que emerge desde las propias concepciones de mundo de las comunidades.

Los saberes ancestrales se definen como el conjunto de conocimientos, enseñanzas, métodos y técnicas transmitidos de generación en generación, que identifican y preservan a cada comunidad (Zada y Bravo, 2023, como se citó en Cuéllar y Ortiz, 2024). A partir de ellos se configuran rasgos espirituales, materiales e intelectuales que dan forma a la cultura, entendida como una manera de interpretar y habitar el mundo a través de prácticas, lenguajes y símbolos compartidos (Villalba, 2018). De esta manera, la cultura y sus saberes son los cimientos de la identidad colectiva de los pueblos.

Estas dimensiones que conforman la identidad cultural han sido profundamente afectadas por el conflicto armado, lo que ha provocado la fragmentación del tejido colectivo y la transformación abrupta de los estilos de vida tradicionales. Al respecto, la comunidad Emberá

de Caldas considera que el cambio en el estilo de vida indígena a una vida que no responde a la propia, se convierte en el karma de una vida miserable (Tejos, 2017). En el escenario del posacuerdo, las experiencias educativas analizadas brindan elementos para pensar una apuesta educativa por la reconciliación social, la defensa del territorio y el fortalecimiento de la identidad cultural.

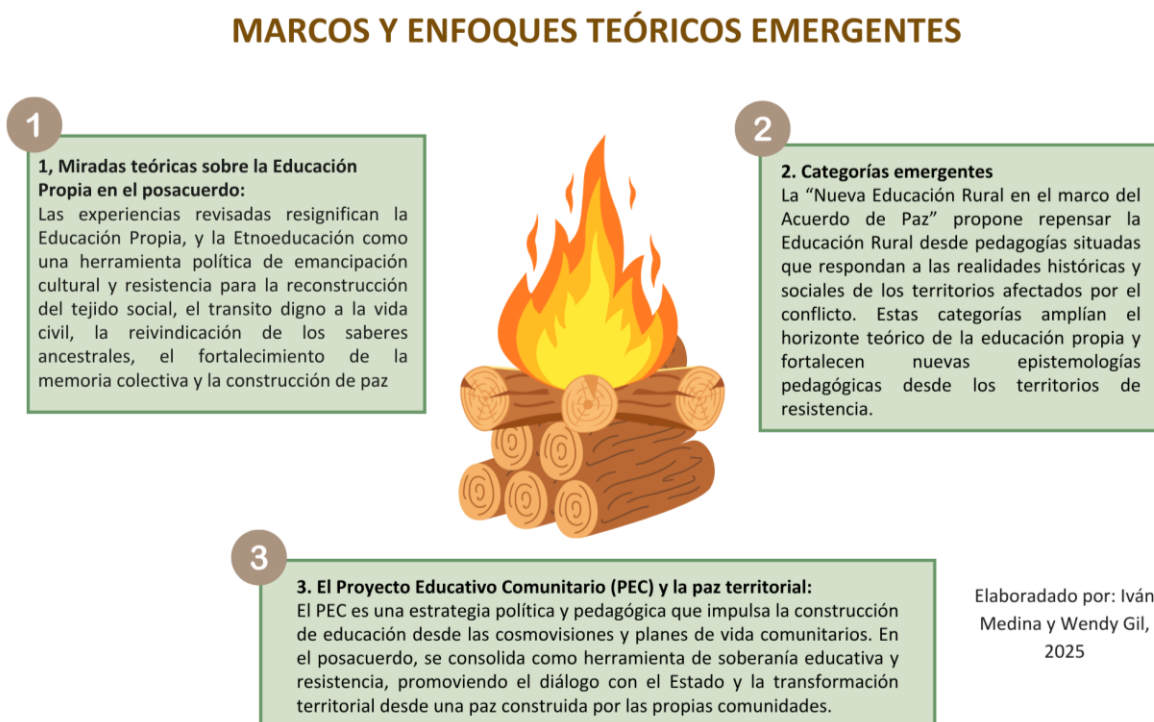
Este es el caso de las experiencias educativas de las poblaciones en reincorporación, las cuales son evidencias del compromiso por darle cumplimiento al Acuerdo de Paz para la no repetición. Por un lado, el proyecto LuPaz brinda atención a la primera infancia y mujeres gestantes, fortaleciendo el tejido comunitario a través del cuidado compartido (ICBF, 2024). A su vez, el Proyecto Político Educativo Comunitario (PPEC) fundamentado en los rasgos de la identidad fariana, contribuye a consolidar una nueva identidad colectiva en el contexto de la construcción de paz (Quintero, 2024). Sin estos procesos, existiría un alto riesgo de desarraigo, pérdida del sentido de vida y debilitamiento de la memoria colectiva.

De manera similar, la comunidad indígena Emberá de Caldas (Tejos, 2017), la Escuela de Cultura Campesina (Villalba, 2018), y en la comunidad negra de Bahía Málaga (Cuellar y Ortiz, 2024), consideran la educación como una herramienta para la defensa del territorio como un escenario de paz, entendido no solo en términos geográficos, sino también simbólicos, culturales y espirituales. Desde la mirada de la cosmovisión Emberá, el territorio es la razón de ser, es el origen, esencia espiritual y proveedor de todo conocimiento (Tejos, 2017). Asimismo, para la comunidad de Bahía Málaga la cosmovisión de la naturaleza y el territorio da vida a conocimientos ancestrales, que hacen parte fundamental de su identidad étnica y organización comunitaria (Cuellar y Ortiz, 2024). Por su parte, para la comunidad campesina la tierra es vida y naturaleza, en donde conservan relación directa con el trabajo, la producción agrícola y la memoria colectiva (Villalba, 2018). En estos casos, la educación es una forma de resiliencia y resistencia a los procesos de violencia, desplazamiento y despojo, permitiendo habitar los territorios desde los sentires y saberes culturales propios.

En conjunto, las perspectivas teóricas examinadas —Educación Propia, Etnoeducación, Nueva Educación Rural y Cultura, identidad y saberes ancestrales—, encienden una misma hoguera que iluminan la diversidad de caminos recorridos por las comunidades desde sus territorios. Los hallazgos teóricos que se presentan a continuación reúnen los elementos que permiten

abrir nuevas discusiones y posibilidades hacia la construcción de paz y la transformación educativa desde la voz de las comunidades.

Figura 1: Síntesis de los principales hallazgos teóricos y conceptuales



1.1.2 Sujetos protagonistas de las experiencias.

Una vez encendido el fuego, este segundo momento se enfoca en los sujetos que lo alimentan con sus sentidos, memorias, identidades y palabras. En esta parte se presentan a los sujetos protagonistas de las experiencias de Educación Propia: comunidades indígenas, campesinas, afrodescendientes y en proceso de reincorporación. A través de sus trayectorias educativas en el escenario del posacuerdo, es posible identificar los desafíos, tensiones y aprendizajes compartidos que configuran sus prácticas y apuestas formativas.

Dicho esto, se evidencia que las propuestas analizadas comparten un origen común, pues surgen como respuesta a contextos de exclusión, desigualdad y violencia, marcados por la implementación de modelos educativos ajenos a las realidades territoriales. En este sentido, las comunidades han creado alternativas contextualizadas que responden a sus necesidades y cosmovisiones.

Un ejemplo significativo es proyecto *LuPaz*, documentado por el ICBF (2022) en el ETCR de Miravalle (Caquetá). Este proyecto, construido por firmantes de paz junto al ICBF, busca garantizar el desarrollo integral de la primera infancia desde la cultura y saberes farianos¹⁸. Sin embargo, este proceso de tránsito a la vida civil ha estado marcado por múltiples tensiones, pues las niñas, niños y población en reincorporación han experimentado las condiciones persistentes de exclusión, discriminaciones, desigualdades y violencias de la vida rural (Consejo Nacional de Reincorporación, 2022, como se citó en ICBF, 2022).

Frente a estas dificultades, nace el Proyecto Político Educativo Comunitario (PPEC) en el ETCR Héctor Ramírez de Agua Bonita, sistematizado por Quintero (2024). Esta iniciativa, también impulsada por firmantes de paz en articulación con la Universidad de La Sabana, busca consolidar la educación fariana como una prioridad cultural e identitaria. La propuesta pretende que el PPEC sea reconocido dentro del PEI de las instituciones oficiales, evidenciando la necesidad de una política pública que legitime los procesos educativos propios en contextos de reincorporación. (Federico Montes, equipo sistematizador 2024, como se citó en Quintero, 2024, p. 107).

Como advierten Cuéllar y Ortiz (2024), uno de los mayores retos radica en que la educación nacional sigue desvinculada de los contextos específicos, al excluir valores como la identidad, la autonomía y la cultura que sostienen la organización comunitaria. Este desfase responde a la herencia colonial y eurocéntrica del sistema educativo, que ha subordinado los saberes locales a los intereses del mercado laboral. Desde esta lógica, la escuela se convierte en un instrumento de homogeneización cultural, orientado más a la productividad que al reconocimiento de la diversidad (Trejos, 2017).

Vale mencionar que estos procesos educativos propios son el resultado de luchas históricas de las comunidades indígenas y negras, en donde han logrado el reconocimiento del Estado colombiano como sujetos de derechos que tienen un origen ancestral e identidad propia. De forma paralela, la Escuela de Cultura Campesina Los Soches (Villalba, 2018) representa el esfuerzo del campesinado por recuperar su cultura y arraigo territorial. Aunque esta población carece del reconocimiento jurídico que tienen los pueblos indígenas y

¹⁸ Este proyecto surge como respuesta al crecimiento poblacional en los Espacios Territoriales de Capacitación y Reincorporación (ETCR) tras la firma del Acuerdo de Paz, cuando muchos excombatientes pudieron materializar su sueño de ser padres o madres y así comenzar la construcción de una nueva forma de vida.

afrodescendientes, ha impulsado Modelos Educativos Propios para defender su derecho a la educación desde sus saberes y realidades. La falta de un marco normativo para el campesinado, sumado a los megaproyectos urbanos, ha contribuido al desplazamiento rural y a la fragmentación de su identidad cultural¹⁹.

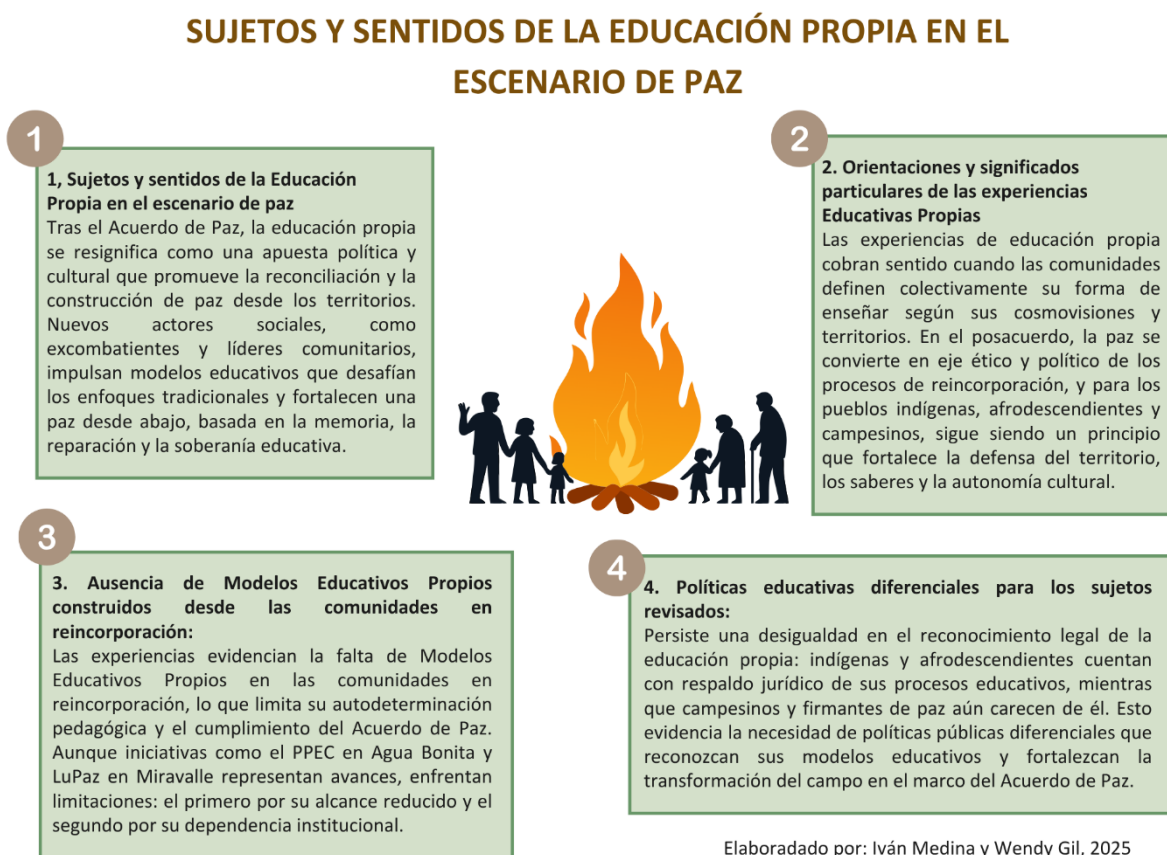
En este panorama, queda en evidencia como estas experiencias Educativas Propias se articulan tras el Acuerdo de Paz, para conquistar luchas históricas comunes. Pues, las comunidades indígenas, campesinas y afrodescendientes no solo han sido víctimas del conflicto armado, sino que también participaron activamente en el proceso de negociación con las FARC. Esto permitió reconocer que las experiencias analizadas plantean la necesidad de crear políticas públicas que garanticen el Acuerdo de Paz, fortalezcan la Educación Propia, y afronten los retos de la educación rural.

Asimismo, el posacuerdo trajo consigo la emergencia de nuevos sujetos sociales, como las comunidades en reincorporación, que comienzan a pensarse procesos de Educación Propia desde sus trayectorias históricas y particularidades identitarias. Estos proyectos, aún en construcción, contrastan con las estructuras consolidadas de las experiencias indígenas, afro y campesinas, pero comparten con ellas la búsqueda de un futuro digno y colectivo.

Finalmente, el contraste de las trayectorias revela que la Educación Propia es, sin duda, un espacio de encuentro y resistencia para todos los sujetos alrededor de la hoguera. El fuego es intenso porque el posacuerdo ha abierto un nuevo horizonte pedagógico, en el que diversidad de actores enriquece de sentidos esta apuesta educativa. Al igual que el fuego, la Educación Propia no tiene una única forma: cambia, se expande y se transforma según el territorio, los sujetos y las memorias que la alimentan. En este sentido, los hallazgos de estas discusiones que se presentan a continuación, son las luces que revelan cómo las comunidades han resignificado la Educación Propia en el escenario de paz, definiendo sus significados, desafíos y proyecciones desde la vida misma en los territorios.

¹⁹ Recientemente, con el Acto Legislativo 01 de 2023, el campesinado fue reconocido como sujeto de especial protección constitucional. También, por su parte, los firmantes de paz han sido definidos como sujetos de derecho en el marco del Acuerdo Final (2016). Sin embargo, a pesar estos avances normativos y políticos, existe diferencias en el grado de reconocimiento legal en cuanto a la educación de las comunidades indígenas, afrodescendientes, campesinas y en proceso de reincorporación. Pues, los pueblos indígenas y afrodescendientes han logrado posicionar la Educación Propia y la Etnoeducación como derechos colectivos sustentados en su identidad cultural, histórica y territorial, mientras el campesinado y los firmantes de paz aún no cuentan con un reconocimiento claro acerca de su derecho a construir Modelos Educativos Propios.

Figura 2: Síntesis de hallazgos acerca de los sujetos y sentidos que alimentan la hoguera de la Educación Propia



1.1.3. Metodologías utilizadas en los estudios revisados.

Una vez identificados a quienes se reúnen a la luz de la hoguera de la Educación Propia, el tercer momento se concentra en los trazos metodológicos, es decir, en cómo nos acercamos a esta hoguera para conocer las experiencias de quienes las mantienen encendida. Dicho esto, el propósito de revisar los trazos metodológicos de los documentos seleccionados no radica en describir directamente cómo las comunidades enseñan o aprenden, sino en reconocer cómo han sido estudiadas, comprendidas y desarrolladas estas experiencias de Educación Propia a través de distintas investigaciones, sistematizaciones y propuestas académicas luego del Acuerdo de Paz. Esta mirada permite identificar los enfoques, métodos y estrategias desde los cuales diversos actores se han aproximado a las realidades educativas comunitarias, así como los vacíos, tensiones y aprendizajes que emergen en dichos ejercicios investigativos.

Como señalan Paño, Rébola y Suárez (2019), las metodologías no son neutras ni meramente técnicas, sino formas de habitar y transformar el mundo. En ese sentido, los documentos

revisados revelan que la elección metodológica implica siempre una postura ética y política frente al conocimiento. Las experiencias analizadas, aunque convergentes en su espíritu transformador, presentan matices que permiten comprender sus alcances y límites.

La propuesta *LuPaz* (ICBF, 2022), desarrollada mediante un estudio de caso con enfoque cualitativo, documenta las fases de concertación, diseño e implementación del componente pedagógico de educación inicial en el marco del proceso de reincorporación en el AETCR de Miravalle, Caquetá. Su origen se remonta a la 10ª Conferencia Nacional Guerrillera de 2016, cuando surgió la preocupación por garantizar una educación para los hijos e hijas de la paz²⁰.

Esta experiencia, al igual que *El saber campesino como base para un modelo educativo propio. Escuela de Cultura Campesina Los Soches* (Villalba, 2018), busca comprender las dinámicas comunitarias desde dentro, mediante la observación y la participación. Sin embargo, en el caso del *LuPaz*, la metodología tiene un carácter más descriptivo que emancipador, lo que podría asociarse al enfoque institucional del ICBF, lo que podría limitar la apropiación del proceso por parte de la comunidad si no se acompaña de un ejercicio de reflexión crítica y devolución con sentido.

En contraste, el *Proyecto Etnoeducativo Comunitario de Bahía Málaga* (Cuellar y Ortiz, 2024) y el proceso de Educación Propia del pueblo Emberá en Caldas (Trejos, 2017) asumen con mayor radicalidad el enfoque sociocrítico y la sistematización de experiencias como formas de resistencia epistemológica. Aquí, la metodología se convierte en una forma de acción política y memoria. La aplicación del diálogo de saberes, las mingas del pensamiento y técnicas participativas, como árboles de problemas o líneas de tiempo, permiten no solo reconstruir procesos, sino también proyectarlos colectivamente.

En este sentido, en contextos de educación propia, emplear metodologías que no partan del reconocimiento de los sujetos participantes y del intercambio de saberes implica una contradicción de fondo con los principios que estos procesos defienden. Por ello, no es casual

²⁰ Como lo ha señalado la Comisión de la Verdad (2020), “los hijos e hijas de excombatientes, quienes nacieron en medio del conflicto, son considerados como semillas de paz, quienes sueñan con la posibilidad de un país que le apueste a la convivencia y la no repetición del conflicto armado” (párr.2). Así mismo, se reconocen como tales, a los hijos e hijas nacidos como resultado del proceso de desmovilización de excombatientes, que una vez retornaron a la vida civil, pudieron materializar su sueño de ser padres, y construir una vida diferente a la que el conflicto imponía.

que la mayoría de las experiencias aquí analizadas estén atravesadas por dispositivos metodológicos que privilegian la participación, la memoria, la narración de experiencias y la co-construcción de sentidos, elementos esenciales para una educación que no se impone, sino que se teje desde la comunidad y su historia.

De manera similar, el *Proyecto Político Educativo Comunitario* (PPEC) en ETCR Héctor Ramírez de Agua Bonita, departamento del Caquetá (Quintero, 2024) organiza su investigación en cinco momentos que van del reconocimiento del punto de partida a la identificación de los horizontes colectivos, empleando talleres, mapas de actores y grupos focales. Su estructura no responde a una lógica lineal, sino procesual y dialógica, donde el conocimiento se produce en la conversación y el encuentro.

Por su parte, la *Escuela de Cultura Campesina Los Soches* (Villalba, 2018) retoma la “minga” como categoría metodológica y política, en cuanto práctica de trabajo común y diálogo horizontal. Aunque su enfoque es menos sistematizado, enfatiza la construcción conjunta del conocimiento. No obstante, este caso evidencia una tensión entre intención y formalización metodológica, pues si bien se plantea un enfoque participativo, no queda del todo claro cómo se articulan las distintas voces en la construcción del modelo, ni cómo se manejan los conflictos o las diferencias internas. Existe el riesgo de idealizar lo comunitario sin considerar las asimetrías que también atraviesan los espacios rurales y comunitarios.

El texto *Entre manglares, selva y mar* (Cuellar y Ortiz, 2024) propone una metodología afrocentrada y decolonial, profundamente arraigada en las epistemologías del sur. Mediante grupos focales, entrevistas y encuestas participativas, busca reconstruir críticamente la realidad desde los saberes ancestrales de la comunidad negra. En esta experiencia, el conocimiento se racializa y se politiza: investigar se vuelve un acto de resistencia frente a la colonización epistémica. Esta experiencia pone sobre la mesa un tema clave: la racialización del conocimiento y la necesidad de metodologías que no solo sean participativas, sino que reconozcan las violencias históricas inscritas en el saber dominante.

Una similitud clave en las apuestas es la presencia del territorio como categoría pedagógica, es decir, como espacio que no solo condiciona, sino que produce formas específicas de conocimiento, identidad y organización. Esta dimensión está particularmente presente en la

experiencia de Bahía Málaga (Cuellar y Ortiz, 2024) y en la educación indígena de Caldas (Trejos, 2017), donde el territorio no es un escenario, sino un sujeto pedagógico en sí.

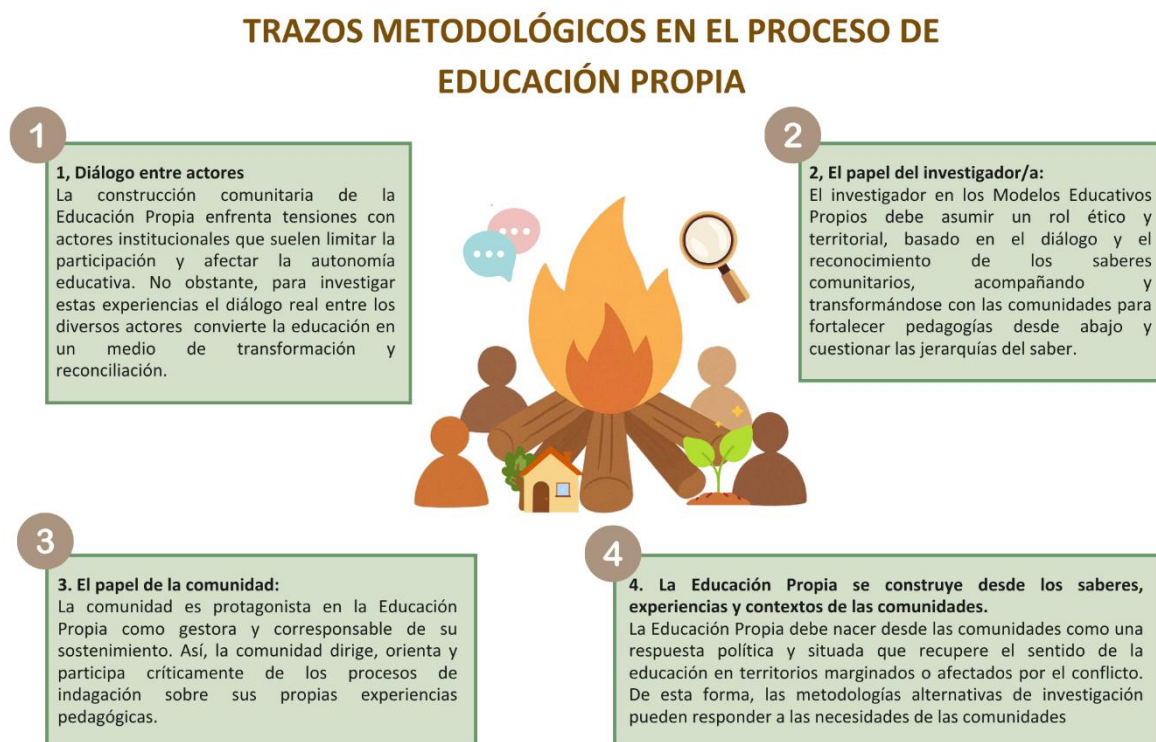
De lo anterior se desprende que las metodologías de Educación Propia no pueden entenderse solo como herramientas de investigación, sino como expresiones éticas, políticas y epistémicas que disputan el sentido mismo de la educación. Al desbordar los marcos tradicionales, reconocen los saberes comunitarios, ancestrales y situados como fundamentos legítimos para pensar otros mundos posibles. De tal forma, su aporte a la construcción de paz no se limita a la superación de violencias directas, sino a la transformación de las violencias estructurales y simbólicas que históricamente han marginado a comunidades campesinas, indígenas y afrodescendientes.

Sin embargo, persisten restos metodológicos. Por un lado, el riesgo de idealizar lo comunitario sin atender sus tensiones y relaciones de poder; por otro, la institucionalización de los procesos, que puede vaciar de sentido sus metodologías cuando son traducidas a marcos técnicos o extractivistas. Por ello, se requiere una reflexión crítica permanente sobre cómo, para quiénes y con qué efectos se construyen estos procesos educativos.

En suma, las metodologías de Educación propia, cuando son construidas desde los sujetos y sus territorios, representan una potente herramienta para la construcción de paz porque permiten aprender y reaprender a habitar el mundo con otros principios como el cuidado, la reciprocidad, la dignidad y la autonomía. Por eso, más que ser replicadas como recetas, estas metodologías deben ser asumidas como procesos en disputa y en constante resignificación y cambio, donde la comunidad no solo participa, sino que define el horizonte del proceso. Apostar por ellas es, en última instancia, apostar por una paz que se construye desde abajo, con las manos, la palabra y la memoria.

Siguiendo con la analogía de la hoguera. Estas discusiones metodológicas abren oportunidades de cómo podemos acercarnos al fuego: a las experiencias y sentidos educativos de las comunidades, con respeto, honestidad y mirada crítica. Los hallazgos que se presentan a continuación reúnen los principales aprendizajes sobre las formas en que se construyen, investigan y acompañan las experiencias educativas propias desde lo comunitario.

Figura 3: Formas metodológicas de aproximarse a las experiencias de Educación Propia



Elaborado por: Iván Medina y Wendy Gil, 2025

1.1.4. Desafíos en la construcción de Modelos Educativos Propios

Habiendo analizado las perspectivas que encienden la hoguera, los sujetos a su alrededor y las estrategias para aproximarse al fuego, este último momento de la revisión se enfoca en los factores externos y estructurales que amenazan su crecimiento y permanencia. Estos desafíos actúan como cenizas que ahogan la llama, y como lluvia persistente que impide que el fuego se expanda.

En este contexto, los procesos de construcción de Modelos Educativos Propios enfrentan una serie de desafíos estructurales y metodológicos que limitan su consolidación y sostenibilidad en el tiempo. A partir de las experiencias revisadas, emergen vacíos comunes que evidencian la necesidad de fortalecer la formación de educadores, la autonomía curricular, la producción de conocimiento comunitario y la articulación entre actores sociales e institucionales.

Uno de los principales retos identificados es la falta de procesos sistemáticos de formación de educadores bajo los principios de la Educación Propia. La ausencia de programas formativos orientados a fortalecer las trayectorias pedagógicas comunitarias restringe el

desarrollo de procesos contextualizados y situados que contribuyan a superar las condiciones estructurales del conflicto armado y a construir una paz duradera desde las bases locales (Quintero, 2024). De ahí la urgencia de diseñar estrategias de formación y acompañamiento que preparen a los educadores desde los saberes de cada comunidad, reconociendo su papel como mediadores entre la memoria, la reconciliación y la transformación social.

Un referente valioso frente a este desafío es la Escuela de Maestros del pueblo Emberá en Caldas, que propone una formación docente fundamentada en los conocimientos y valores ancestrales de la cultura (Trejos, 2017). Esta iniciativa, al surgir del interior mismo de la comunidad, integra dimensiones académicas, familiares y espirituales, constituyéndose en un ejemplo inspirador para otros pueblos que buscan consolidar sus procesos educativos como proyectos de autonomía y reconciliación.

Vinculado a lo anterior, persiste un vacío importante en la reflexión sobre cómo formar pedagógicamente a los y las educadoras que emergen desde la comunidad. Aunque los Modelos Educativos propios parten del principio de que “todas y todos educamos” (Trejos, 2017), pocas experiencias abordan de manera explícita la pedagogía de quienes asumen esa tarea. Esta carencia deja muchos procesos en una lógica empírica o dependiente del voluntarismo, sin un acompañamiento formativo que asegure continuidad, calidad y sentido crítico. De ahí que la formación de educadores comunitarios deba dejar de ser un asunto marginal y pensarse desde pedagogías contextuales que reconozcan sus trayectorias vitales y la realidad del territorio.

Otro desafío central se relaciona con la tensión entre la construcción de currículos propios y las restricciones normativas o metodológicas impuestas por el sistema educativo nacional. Las experiencias analizadas se enfrentan al reto de construir currículos que respondan a sus proyectos de vida colectivos, pero que al mismo tiempo deben ajustarse a exigencias institucionales que muchas veces desvirtúan su esencia (Trejos, 2017; Cuellar y Ortiz, 2024; Villalba, 2018). Pensar el currículo desde la comunidad no significa solo definir contenidos locales, sino disputar los marcos epistemológicos, los tiempos, las formas de evaluación y los sentidos mismos de la educación. Avanzar hacia currículos integradores implica superar la visión fragmentada de las asignaturas y construir propuestas que articulen la vida, el territorio y la organización social.

La revisión documental también reveló una limitada producción escrita por parte de las comunidades sobre sus propias experiencias educativas. Entre 2012 y 2024, son escasos los documentos producidos directamente por los sujetos protagonistas de los procesos, lo que ha llevado a que voces externas, académicas o institucionales, asuman la tarea de narrar sus experiencias. Esta situación, aunque valiosa en términos de visibilización, conlleva el riesgo de desdibujar los significados originales de las comunidades y debilitar sus procesos de afirmación política y pedagógica. Por ello, se hace urgente fortalecer las capacidades locales para documentar, reflexionar y comunicar sus propias prácticas educativas, mediante estrategias de acompañamiento que garanticen la escritura y la sistematización desde las voces propias (Quintero, 2024).

En el plano político y organizativo, se evidencian tensiones y disputas en el diseño de los Modelos Educativos Propios, tanto dentro de las comunidades como en su relación con el Estado y otras instituciones. Estas fricciones reflejan la confrontación entre distintas visiones de mundo acerca del sentido, el contenido y el control del proceso educativo. Sin embargo, lejos de interpretarse solo como obstáculos, estas tensiones deben asumirse como escenarios de diálogo cultural y político donde se ponen en juego los principios de autonomía, participación y reconocimiento.

La fase de implementación también presenta limitaciones significativas, especialmente por la falta de articulación entre actores territoriales, organizaciones sociales, instituciones del Estado y comunidades educativas. Esta débil coordinación puede deslegitimar o invisibilizar los procesos, impidiendo su sostenibilidad a largo plazo. En el *Proyecto Político Educativo Comunitario (PPEC)* del ETCR de Agua Bonita, por ejemplo, se resalta que “quien más debería estar empoderado de este proceso educativo debería ser la junta comunal, porque es su misionalidad, y no lo está haciendo” (Federico Montes, equipo sistematizador, como se citó en Quintero, 2024). Esta reflexión evidencia la necesidad de fortalecer las capacidades organizativas y de gestión colectiva para garantizar la apropiación real de los procesos educativos propios.

En definitiva, los desafíos identificados en la construcción de los Modelos Educativos Propios pueden entenderse como las cenizas y vientos que ponen a prueba la hoguera encendida por las comunidades. Cada obstáculo amenaza con apagar la llama, pero también invita a avivar

el fuego desde nuevas estrategias y acciones colectivas. A continuación, se presenta un resumen de los desafíos y limitaciones encontradas en las experiencias de Educación Propia.

Figura 4: Cenizas y vientos que ponen a prueba la hoguera de la Educación Propia



Elaborado por: Iván Medina y Wendy Gil, 2025

En conjunto, estos desafíos y limitaciones en el escenario de paz permiten comprender la urgencia y pertinencia de fortalecer el proceso de construcción de un Modelo Educativo Propio en Tierra Grata no solo como una propuesta de autonomía, memoria y transformación social, sino también como una respuesta a la falta de experiencias consolidadas en contextos de reincorporación. Este proceso se convierte en una oportunidad para encender una llama educativa que articule los saberes campesinos, aspiraciones comunitarias y formas identitarias en torno a un proyecto común de vida y aprendizaje. Entonces, la Educación Propia empieza a ser entendida como una apuesta política de construcción de paz, de recuperación del sentido del territorio y de afirmación de las comunidades como sujetos de conocimiento.

En consecuencia, el recorrido por los antecedentes permite reconocer las miradas conceptuales, los sujetos y sentidos de las experiencias, las formas metodológicas de acompañar estos procesos y los desafíos de la Educación Propia en el posacuerdo. Por lo

tanto, el siguiente apartado desarrolla el marco teórico con el propósito de profundizar en las categorías y enfoques que orientan la comprensión de la Educación Propia en el contexto de Tierra Grata.

1.2. MARCO TEÓRICO: Hacia la comprensión de la Educación Propia

Las categorías de análisis que sustentan teóricamente la presente investigación pedagógica surgen de un proceso de diálogo horizontal con el equipo de trabajo conformado por líderes, educadores y miembros de la comunidad del ETCR de Tierra Grata - Simón Trinidad, además de las docentes y directivos de la Institución Educativa San Antonio, sede Tierra Grata. En este intercambio de saberes se reconoció la *Educación Propia* como el núcleo articulador del proyecto, y se identificó la necesidad de establecer diálogos entre esta categoría y las expresiones normativas del *Proyecto Educativo Institucional (PEI)* y el *Proyecto Educativo Comunitario (PEC)*.

Desde este punto de partida, esta sección se organiza desde cuatro objetivos orientadores profundamente relacionados que permiten comprender el sentido y dimensiones de la Educación Propia. Primero, se busca entender cómo se ha configurado históricamente la Educación Propia en Colombia. Segundo, se pretende identificar las características y elementos que conforman su corazón. Tercero, se propone analizar de qué manera dialoga la Educación Propia con otras miradas pedagógicas. Por último, se reconocen los puntos de encuentro entre el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Proyecto Educativo Comunitario (PEC).

1.2.1 Configuración de la Educación Propia en Colombia

La Educación Propia es una iniciativa de las comunidades ancestrales que parte del reconocimiento de que, antes de la llegada de los españoles, los pueblos indígenas contaban con sus propios sistemas de saberes profundamente arraigados en sus cosmovisiones y vida cotidiana (Consejo Regional Indígena del Cauca [CRIC], 2004). A través de ellos se transmitían conocimientos, valores, lenguas, tradiciones y prácticas ancestrales que sostenían la vida, la relación con la naturaleza, y también garantizaban la continuidad cultural de los pueblos. No obstante, la colonización impuso un modelo de explotación y dominación que fragmentó las formas identitarias ancestrales, exterminó culturas, y despojó a las comunidades de sus recursos y territorios. En este proceso, la educación se convirtió en una herramienta de

sometimiento en el que se establecieron religiones, lenguas y formas de vida ajenas que deslegitimaron las cosmovisiones originarias, para posicionar el conocimiento europeo como único válido.

Con el surgimiento de la República la herencia colonial se reconfiguró bajo los nuevos discursos de la civilización y el progreso. En nombre de la construcción del Proyecto de Nación, se buscó integrar a las comunidades ancestrales al ideal del ciudadano moderno, lo que implicó el mestizaje forzado, transformar los territorios en mercancía y sus modos de vida en objeto de control, lógica que condujo a la individualización y a la pérdida de expresiones culturales (Fayad, 2021). En este contexto, la educación, delegada a las misiones y órdenes religiosas, no solo se orientó a evangelizar, sino también a instruir a las poblaciones como sujetos útiles para el naciente modelo capitalista. En 1890 se promulgó la Ley 89, sobre cómo “gobernar” a las poblaciones calificadas como “salvajes”, un proyecto que pretendía incorporar a las comunidades a la lógica del trabajo, la propiedad privada y la obediencia a la autoridad estatal centralizada (Fayad, 2021).

Durante el siglo XX, esta racionalidad se profundizó con el auge del neoliberalismo y su entramado de poder que hundió sus raíces en estructuras como el patriarcado, el racismo, el individualismo y otras formas de desigualdad. En este marco, políticas internacionales como el Plan de Seguridad Nacional y la Alianza para el Progreso (APP), promovidos por Estados Unidos en la Guerra Fría, hicieron parte de su estrategia de control geopolítico de frenar la expansión del comunismo en América Latina. En este escenario, las reformas educativas terminaron por desconocer los contextos sociales y culturales de la región, ya que eran diseñados desde una lógica externa, orientada principalmente a formar mano de obra dócil y tecnificada para el mercado, antes que ciudadanos críticos, autónomos y libres.

Ante este contexto de opresión, despojo y saqueo las comunidades indígenas impulsaron luchas y resistencias para proteger su identidad, territorio y existencia colectiva. En este horizonte surge en 1916 en el sur occidente colombiano el movimiento de Manuel Quintín Lame, quien denunció la situación indígena, emprendió la lucha por la tierra, contra del pago de terraje y la discriminación. Su proceso reivindicativo, que se extendió por más de dos décadas, pretendía lograr que los resguardos fueran respetados, afianzar la cultura, y consolidar un “gobierno chiquito” entre los indígenas, que fue su forma de explicar a las

comunidades el derecho a la autonomía y el gobierno propio (Villareal, 2020, p. 120). Fue así como, Quintín Lame incorporó una dimensión educativa promoviendo el fortalecimiento cultural de las comunidades a través de una filosofía basada en la naturaleza y la creación de espacios de formación propios, que llamó “fuente de sabiduría” para luego crear el programa Luz indígena de Colombia en 1916 y dar apertura a tres escuelas en Ortega, Tolima.

Justamente, el legado de Quintín Lame, junto al de otros líderes como Gonzalo Sánchez²¹, sentó las bases del pensamiento indígena, que décadas después inspirarían luchas y movimientos orientados a transformar las estructuras coloniales del Estado-Nación, para reivindicar la autonomía política, territorial y epistémica de los pueblos. Así se fundaron en 1971 la plataforma del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), y otras organizaciones a nivel regional y nacional en la década de los 80 como una alternativa pedagógica y política frente al proyecto histórico de homogenización. Gracias a todos ellos, se logró el reconocimiento en la Constitución de 1991 de derechos territoriales y especiales, lo que implicó la valoración del territorio, la autoridad y la cultura como opción para la pervivencia de los pueblos. (Fayad, 2021). De esta manera, la Educación Propia surge como una respuesta histórica a siglos de colonización y exclusión, en donde esta iniciativa se convierte en una apuesta por la descolonización del saber y la revitalización cultural.

En este panorama, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) reconoció desde finales de la década de 1970 las iniciativas de educación indígena bajo el nombre de Etnoeducación. Sin embargo, esta política educativa del Estado colombiano respondió más a una regulación y estandarización de las experiencias comunitarias, que a una comprensión profunda de los procesos de autonomía impulsados por los movimientos indígenas (Trejos, 2017). Aunque la relación entre Etnoeducación y Educación Propia²² ha estado atravesada por tensiones, la primera abrió un camino jurídico y pedagógico que permitió fortalecer las apuestas políticas, culturales y epistémicas de la segunda, al tiempo que fue posible la destinación de recursos, apoyo institucional y programas que las comunidades resignificaron desde sus propias cosmovisiones. De esta manera, queda en evidencia que la Educación Propia es un proceso

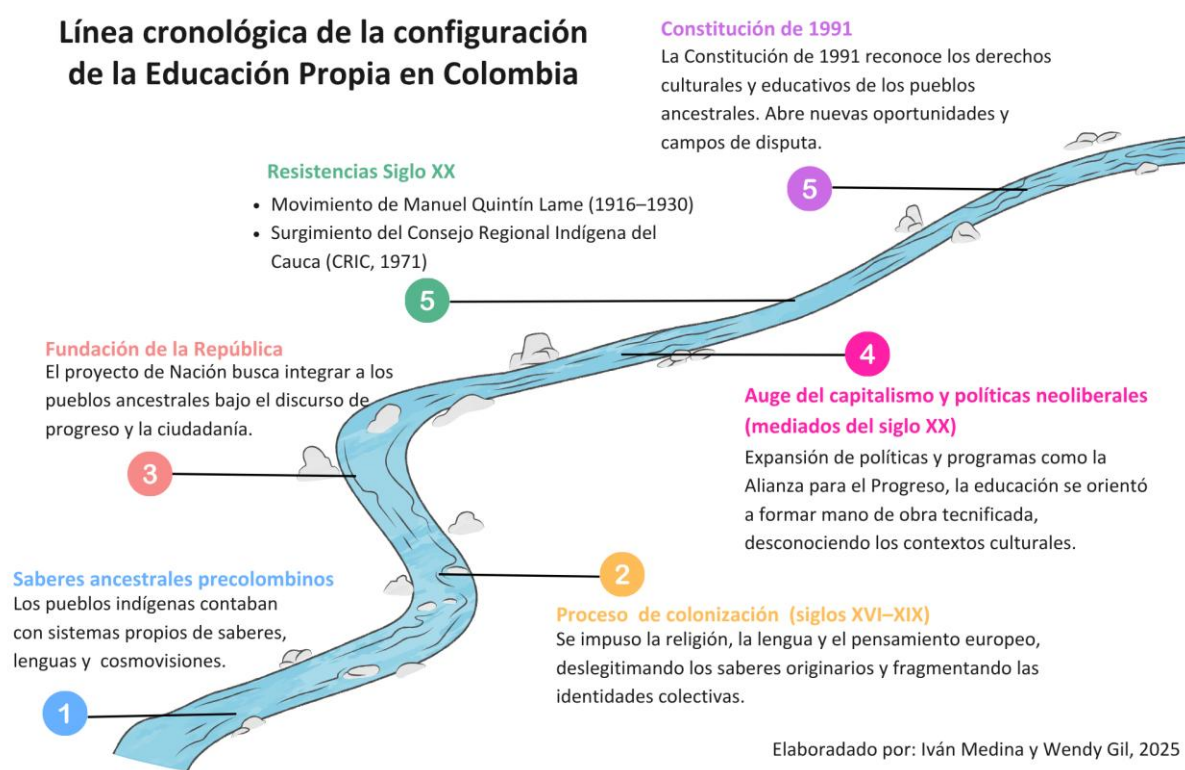
²¹ Líder indígena de Totoró, Cauca, comprometido con las luchas por la recuperación de tierras y la autonomía, que en 1914 junto con Manuel Quintín Lame crean e integran el movimiento Quintín Lame.

²² En este apartado no profundizamos en las tensiones y diálogos entre la Educación Propia, la Etnoeducación y otras miradas pedagógicas, pues esto lo abordamos más adelante en el apartado 1.2.3.

de largo aliento “que no es producto de la legislación estatal: la legislación surge a partir de los planteamientos y experiencias de las comunidades organizadas” (CRIC, 2004, p. 62).

Desde esa trayectoria histórica, la Educación Propia es el resultado de un largo proceso de resistencia y producción de conocimiento de los pueblos ancestrales frente a las múltiples formas de exclusión y descontextualización. Más que una ley o una categoría es un proyecto de vida de las comunidades, pues implica una forma de pensar, sentir y habitar el mundo desde la dignidad. Por eso, a continuación, presentamos una pequeña línea cronológica que busca señalar algunos momentos importantes en el surgimiento de la Educación Propia.

Figura 5: Línea cronológica de la configuración de la Educación Propia en Colombia.



A esta altura es posible observar que la Educación Propia es como un río que adquiere a lo largo de su proceso de configuración, ciertas características que la distinguen como una propuesta educativa construida desde y para las comunidades. Por este motivo, es importante reconocer sus rasgos distintivos, no como un marco interpretativo absoluto, sino como arterias que conforman el corazón de las distintas experiencias Educativas Propias.

1.2.2 Una aproximación al corazón de la Educación Propia.

El latido de la Educación Propia nace gracias a los sentidos, significados y sueños que las comunidades construyen en torno a su educación. Esta propuesta tiene múltiples formas de ser y de manifestarse como un abanico de posibilidades que reflejan la diversidad cultural de los pueblos. En las siguientes páginas nos acercamos a las características que sostienen este corazón, entendido no solo como un modelo escolar, sino como una forma de comprender y vivir la educación desde las raíces comunitarias.

Dicho esto, la Educación Propia es una apuesta política de resistencia que cuestiona el sistema de dominación colonial-capitalista y su modelo de educación industrial, para la reivindicación cultural de las comunidades ancestrales y campesinas. Este proyecto educativo asume una mirada crítica de la realidad que permite a las comunidades reconocer las condiciones de opresión, exclusión y discriminación que las atraviesan, y fortalecer su capacidad de acción colectiva. En esta dirección, “Lo propio tiene que ver con la capacidad de todas y cada una de las comunidades involucradas para orientar, dirigir, organizar y construir los procesos y proyectos educativos desde una posición crítica frente a la educación que se quiere transformar” (Bolaños y Tatay, 2012, 48) Así, la Educación Propia es un camino alternativo hacia la emancipación²³ social, que se fundamenta en la autodeterminación y en el derecho de las comunidades a decidir sobre su vida, su educación y su futuro.

Bajo este horizonte, esta propuesta educativa reconoce que el conocimiento se teje en un entramado de tensiones y relaciones entre distintos modos de comprender el mundo, en donde las epistemologías culturales de las comunidades resisten, dialogan y reconfiguran las formas hegemónicas del saber. En este sentido la Educación Propia posiciona los saberes y sentires culturales como formas de vida válidas, legítimas y dignas, que más que oponerse de manera frontal a la razón occidental, busca ampliar los horizontes del conocimiento desde sus propias raíces, espiritualidades y prácticas colectivas. Por lo tanto, no se queda solo en preservar los atributos culturales, sino que pretende enseñar a actualizarse, a valorar, a vivir

²³ Retomamos este término desde la mirada de Paulo Freire, quien considera la emancipación como un camino hacia la libertad en el que el sujeto se reconoce a sí mismo como creador y protagonista de su propia vida. En sus palabras, “La práctica de la libertad sólo encontrará adecuada expresión en una pedagogía en que el oprimido tenga condiciones de descubrirse y conquistarse, reflexivamente, como sujeto de su propio destino histórico” (Freire, 2000, p. 6).

y a luchar por su cultura en diálogo con los cambios del mundo presente, pero siempre respetando los conocimientos ancestrales y científicos (González y Torres, 2020).

De esta forma queda en evidencia que este tipo de educación no es un ejercicio privado y encerrado en las propias comunidades. Al contrario, la Educación Propia se distingue por ser un espacio de diálogo de saberes con otras culturas y experiencias de vida. Precisamente, un diálogo guiado desde el reconocimiento y la horizontalidad, que permite tejer agendas comunes de resistencia sin renunciar a las apuestas políticas propias (González y Torres, 2020).

Desde esta mirada dialógica y colectiva, las comunidades han encontrado en los *Planes de Vida* la forma de materializar sus sueños y orientar sus procesos educativos. El Plan de Vida comunitario es una herramienta de planeación política y de gobierno que contiene los propósitos, objetivos y expectativas que la comunidad construye colectivamente, a partir de la lectura de la realidad desde sus propias cosmovisiones (Trejos, 2017). De tal manera que estos planes son la columna vertebral del corazón de la Educación Propia, pues no solo guían la formación pedagógica, sino también definen la apuesta política de afirmación cultural y transformación social hacia la que caminan las comunidades.

En este sentido, la Educación Propia es un proyecto ético de vida colectiva que implica reconfigurar las maneras de comprender, sentir y practicar la educación. Si los Planes de Vida dan forma y dirección al programa educativo, la *cosmovisión* es la sangre que lo recorre y le da vida, pues es el principio que nutre y orienta los saberes, la organización y las relaciones con la naturaleza y la espiritualidad (Molina y Tabares, 2014). De ahí que esta propuesta sea un camino de introspección y fortalecimiento identitario, que resignifica los saberes ancestrales para imaginar una vida digna y solidaria. De tal forma, la Educación Propia se convierte en una herramienta de exploración para comprender y descubrir las propias raíces culturales, que impulsan las luchas políticas y de resistencia de las comunidades (CRIC, 2004).

A partir de lo anterior es posible afirmar que esta propuesta se fundamenta en una concepción alternativa de la educación, pues toma distancia de los modelos tradicionales que históricamente han desconocido a las comunidades ancestrales y campesinas. Con esta intención propone una escuela construida desde la acción colectiva y la curiosidad territorial,

en la cual la comunidad asume un rol activo en la definición de su propio horizonte educativo (González y Torres, 2020). Por lo tanto, la Educación Propia plantea nuevas estructuras y relaciones escolares dialógicas, que cuestionan las prácticas de imposición y promueven el fortalecimiento de la autonomía y el tejido social de las comunidades.

Desde esta lectura, la labor educativa se transforma en un proceso colectivo de construcción de conocimiento, en donde el vínculo maestro-estudiante-comunidad se teje como una relación de reconocimiento mutuo y de humildad pedagógica²⁴. Esto permite dejar a un lado el rol de experto o capacitador, para asumir la educación como un intercambio de conocimientos, experiencias, mitos, creencias, memorias, narraciones y alimentos (Molina y Tabares, 2014). De este modo, la comunidad se convierte en autoridad orientadora de los procesos de formación, saliéndose la escuela de sus cuatro paredes para integrar a miembros, líderes, sabedores, organizaciones, espacios, actividades y proyectos de la comunidad como agentes significativos del aprendizaje.

Desde esta línea, el currículo propio debe sostener una relación armoniosa entre los lineamientos de enseñanza, los Planes de Vida, las condiciones sociales y culturales, así como las expectativas de la comunidad y estudiantes, en lugar de priorizar las demandas curriculares de la sociedad capitalista globalizada (Molina y Tabares, 2014; González y Torres, 2020). Por esto, la selección de contenidos a problematizar en este tipo de escuela responde al tipo de sujeto que se busca formar desde el diálogo crítico entre los saberes comunitarios y los estándares educativos. Bajo esta mirada, la escuela deja de ser un contenedor descontextualizado, para convertirse en un campo de investigación y consulta de lo propio.

Estas condiciones pedagógicas buscan garantizar un aprendizaje significativo que interprete el territorio. Ante esto advierte Torres, (2020, p. 24) que “de nada sirve trabajar contenidos alternativos, si las estrategias didácticas no se transforman”. De ahí que, la Educación Propia se caracterice por emplear metodologías, estrategias y recursos de enseñanza que cada comunidad tiene para construir conocimiento, como lo son el diálogo, la experiencia, el

²⁴ La humildad pedagógica, como un rasgo fundamental de la Educación propia, se retoma desde la mirada de Paulo Freire, quien nos recuerda que ser humildes no significa restarnos valor, sino que implica reconocer que nadie está por encima de los demás y que el saber se construye en colectivo. Posicionarnos desde la humildad pedagógica “nos ayuda a reconocer esta sentencia obvia: nadie lo sabe todo, nadie lo ignora todo. Todos sabemos algo, todos ignoramos algo” (Freire, 2002, p. 75). Para profundizar en esta reflexión recomendamos consultar la cuarta carta de su obra *Cartas a quien pretende enseñar*, 2002.

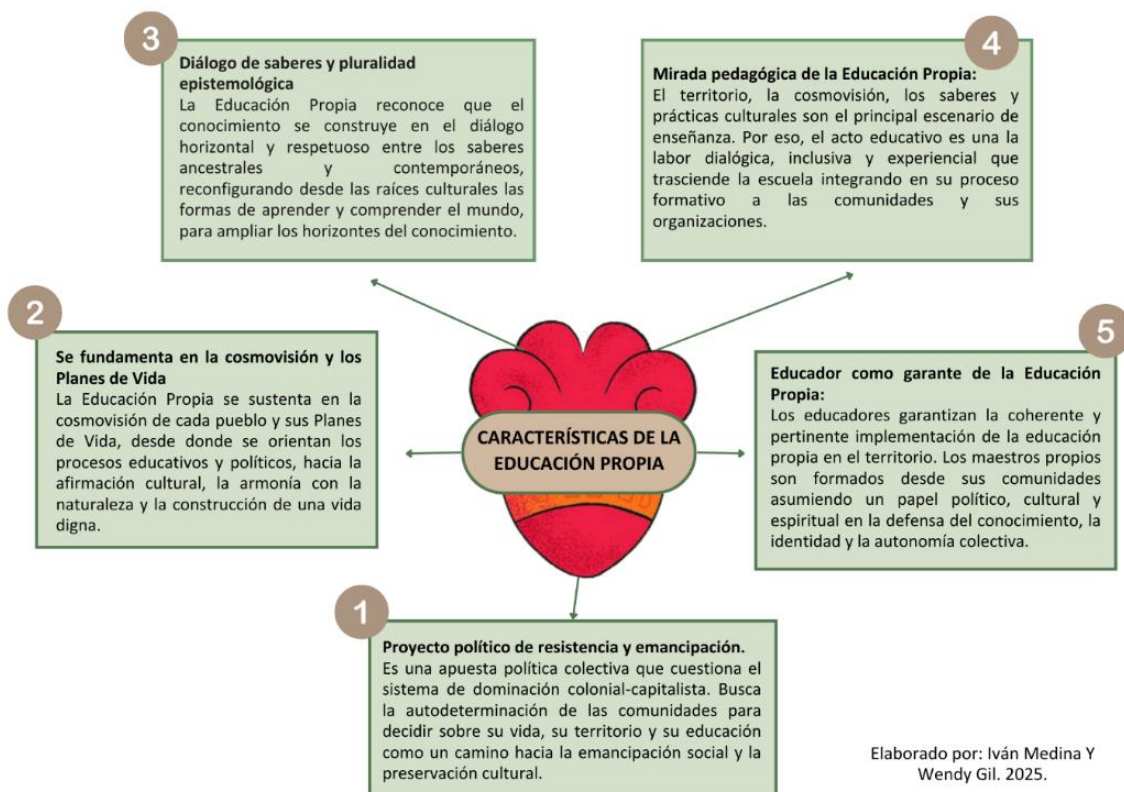
territorio, la vida cotidiana, las producciones propias y la memoria colectiva²⁵. Desde estas prácticas, los educadores son agentes que acompañan y facilitan la construcción compartida de conocimiento, respetando los saberes locales y fomentando el pensamiento crítico. En este marco, la escuela rompe las estrategias de transmisión y memorización tradicionales, para convertirse en un lugar de vida y experiencia colectiva. Este horizonte filosófico queda claro en el lema de la educación Emberá: “‘Todos enseñamos, todos aprendemos’, ‘el territorio, nuestro mayor pedagogo’ y ‘la flexibilización de la vida posibilita los aprendizajes’” (Tejos, 2017, p. 62).

En este proceso pedagógico, el papel de los educadores es clave, debido a que garantizan que la propuesta educativa se ejecute de manera coherente y pertinente en el contexto. Para este propósito, es necesario “formar a los nuevos maestros, quienes se encargarían de llevar a cabo la nueva intención [política], pues no sería posible conseguirla con maestros educados bajo los supuestos y prejuicios de la escuela oficial” (Molina y Tabares, 2014, p. 8). Desde esta perspectiva, la Educación Propia se destaca por llevar a cabo procesos de formación de educadores a través de las escuelas de maestros, en donde se forman docentes críticos y creativos desde los conocimientos, horizontes y perspectivas culturales. Sin embargo, la formación de educadores se nutre de múltiples espacios y experiencias, pues antes de ser maestros o maestras, los educadores propios son parte de la comunidad, y su aprendizaje nace desde del territorio, lo cotidiano, lo familiar y lo comunitario (Trejos, 2017).

A esta altura, es posible afirmar que la principal preocupación de la Educación Propia es cómo se implementa una educación formal, que tenga en cuenta las particularidades del contexto ancestral y territorial (Fayad, 2021). De ahí que se considere que este tipo de iniciativas deben nacer desde el interior de las comunidades, en donde participen todos sus miembros y se reconozca la legua ancestral, las creencias, y los ritmos de vida que conforman su existencia cultural. En síntesis, podríamos decir que las principales características que distinguen a la Educación Propia son:

²⁵ Para profundizar en cómo las prácticas culturales propias constituyen no solo estrategias para construir conocimiento colectivo, sino también en medios para sembrar paz, recomendamos consultar el texto de Gaitán Marifelly (2021), *Guardia Indígena Escolar: Semillas de paz para la pervivencia. Resistencia y buen vivir de los pueblos indígenas*. En: Educación y pedagogías críticas para LA PAZ en Colombia en tiempos transicionales.

Figura 6: Características principales de la Educación Propia.



Finalmente, estas características representan arterias que alimentan el corazón de una apuesta educativa que palpita, gracias al sentido pedagógico que les asignan las comunidades a sus procesos de formación desde sus cosmovisiones culturales. Estos aspectos son el resultado del diálogo constante que sostiene la Educación Propia con otras miradas pedagógicas, las cuales no solo la nutren como una propuesta educativa de resistencia, sino que también abre el camino para nuevas reflexiones y campos de acción.

1.2.3. Diálogo entre la Educación Propia y otras perspectivas pedagógicas.

La Educación Propia a lo largo de su desarrollo ha establecido diálogos con diversas perspectivas pedagógicas que pretenden la transformación social. En ese intercambio de saberes ha encontrado puntos de convergencias y divergencias que fortalecen su apuesta política de resistencia, emancipación y formación sin perder su escancia, ni su arraigo territorial en la comunidad. En estas circunstancias, a continuación, se explora un diálogo entre la Educación Propia y otras corrientes pedagógicas: La Educación Popular, La Etnoeducación, La Interculturalidad, La Pedagogía Decolonial, La Pedagogía Feminista Decolonial y La Pedagogía de la Paz, en donde se reflexiona cómo cada una de estas aporta

elementos clave en la construcción de un modelo educativo autónomo, crítico y comprometido con la realidad sociocultural de los pueblos.

En primer lugar, la *Educación Popular* en América Latina es una corriente pedagógica y movimiento social, que se remonta a la década de los años 70 bajo las ideas orientadoras de Paulo Freire. A partir de este contexto, la Educación Popular se entiende como un discurso educativo que implica la acción, en donde su “intencionalidad es contribuir a que los diversos segmentos de las clases populares se constituyan en sujetos protagonistas de una transformación de la sociedad, en función de sus intereses y de visiones de futuro en un horizonte emancipador” (Torres, 2012, p. 26). En esa trayectoria histórica se encuentra la principal diferencia entre la Educación Popular y la Educación Propia, en donde estamos hablando de dos apuestas políticas distintas. Por un lado, la Educación Propia más cercana al fortalecimiento y emancipación de la cultura ancestral, y, por otro lado, la Educación Popular que vela por la formación de sujetos populares para la transformación y construcción realidades (González y Torres, 2020).

A pesar de recorrer caminos distintos, ambas lecturas pedagógicas comparten el propósito de avanzar hacia la emancipación. Esto se debe a que estas corrientes educativas se posicionan desde los mismos “marcos interpretativos de la realidad, en particular su lectura crítica de la sociedad y la educación convencional, tanto al capitalismo y el colonialismo como al Estado, a quien ven como síntesis y representante de estos sistemas de dominación” (Torres, 2020, p. 26). Desde esta perspectiva crítica, las dos posturas pedagógicas emprenden una labor por valorar la cultura ancestral y popular, en donde se defiende el territorio, el barrio, la autonomía y soberanía de los oprimidos. De tal forma que la Educación Propia y la Educación Popular se alimentan y reflexionan entre sí, pues tienen más similitudes que diferencias.

Dicho esto, el origen de cada propuesta educativa no solo define su enfoque pedagógico, sino también su posicionamiento frente a la realidad de los sujetos. Esto condiciona si responde a las lógicas institucionales hegemónicas o si, por el contrario, desafía las estructuras impuestas y reivindica las formas propias de construir conocimiento. En este sentido, la *Etnoeducación* fue planteada por el MEN desde finales de la década de 1970 bajo la lógica del etnoecodesarrollo. Esta iniciativa oficial pensada para la creación de instituciones escolares que

comprendan las culturas étnicas y respeten las lenguas y las tradiciones propias, es la respuesta del Estado colombiano a las luchas impulsadas por los movimientos indígenas a través del CRIC (Fayad, 2021).

Aunque la concepción de Etnoeducación ha sufrido transformaciones a lo largo del tiempo, conserva la misma intencionalidad tal como se aprecia en la Ley 115 de 1994:

“Se entiende por educación *para* grupos étnicos la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. Esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones”. (Ley 115, art. 55)

Aquí, la Etnoeducación al usar la proposición *para* hace referencia a otros distantes y ajenos, “lo que también permite argumentar que existen entonces dos concepciones de esta educación: la que define el Estado desde la perspectiva institucional del MEN y la de los pueblos Indígenas desde adentro de su cultura y su autogestión” (Fayad, 2021, p. 274). A su vez, la visión desde afuera, que conserva la Etnoeducación, puede ser interpretada como un ejercicio de control del Estado sobre los recursos y culturas ancestrales autónomas a fin de “incluirlas” en su proyecto de Nación. Por lo tanto, existe una diferencia entre la Etnoeducación, como propuesta educativa diseñada *para* grupos étnicos en donde se reconozca la mirada institucional, y, la Educación Propia, como una apuesta política autónoma que representa las posibilidades culturales, lingüísticas y de emancipación de cada pueblo étnico (Fayad, 2021).

Frente a estas diferencias, emerge la *Interculturalidad* como un enfoque educativo que permite un dialogar entre distintas perspectivas de mundo y clases sociales, para construir una educación en la cual no se imponga ningún saber hegemónico. Bajo esas premisas, el concepto de Educación Intercultural desde la vertiente propia surgió en un encuentro de educación indígena realizado en México en 1982, en el que se discutía acerca de las políticas educativas de plurilingüismo para las comunidades ancestrales, con el fin de establecer las lenguas indígenas como oficiales en sus respectivas naciones (González y Torres, 2020). Con esta base, la interculturalidad propone un entendimiento entre diversas culturas desde una

relación horizontal, en donde las particularidades culturales se reconozcan y expresen en el territorio, al igual que en las políticas públicas.

De esta manera, “La interculturalidad es una forma de actuar desde la diversidad de los pueblos étnicos y sectores de la sociedad en general, para lograr proyectos comunes de transformación del Estado plurinacional” (Fayad, 2021, p. 275). Esta lectura educativa es una posibilidad de resistencia por incluir las culturas étnicas en un Estado ya existente desde el principio de autonomía, para conseguir cambios estructurales y nuevos ordenamientos políticos y sociales. Por eso, la interculturalidad se posiciona desde una mirada crítica, pues “parte de la necesidad de implosionar epistémicamente en el conocimiento hegemónico y dominante; no buscar ser incluido en él (como el multiculturalismo neoliberal), sino intervenir en él, generando participación y provocando una contestación y cuestionamiento” (Walsh, 2009, p. 33).

En este contexto, la Educación Propia es fundamentalmente intercultural pues dialoga con la etnoeducación y otras corrientes pedagógicas, para impulsar luchas y resistencias orientadas a transformar el sistema hegemónico con el propósito de afianzar su propio proyecto político. Un ejemplo de esto es el Proyecto Etnoeducativo Comunitario de Bahía Málaga en el pacífico, el cual fue diseñado con la participación del Estado y la comunidad, bajo los fundamentos de los saberes ancestrales y la identidad propia del “Ser Malagueño”, garantizando una educación desde adentro que reflexiona la realidad cotidiana y territorial (Cuellar y Ortiz, 2024). Lo mismo sucede con la iniciativa del CRIC, en donde “El Programa de Educación Bilingüe²⁶ ha tenido un papel pionero en las relaciones con el Estado, logrando el reconocimiento oficial de programas propios como el del PEC²⁷ por ejemplo, y obteniendo financiación estatal para diversas propuestas indígenas” (CRIC, 2004).

Sin embargo, Walsh (2011) advierte que, aunque estas propuestas estén bien articuladas, no siempre garantizan cambios reales en el territorio, pues incluso pueden facilitar intereses ajenos si no se tiene en cuenta una perspectiva crítica *Decolonial*. Al respecto, el pensamiento

²⁶ El Programa de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI) es el nombre del Modelo Educativo Propio del CRIC, el cual resalta los valores culturales, la autonomía, la investigación identitaria y la formación de maestros propios.

²⁷ El Proyecto Educativo Comunitario (PEC) es la expresión legal y pedagógica de la Educación Propia, reconocida en la ley 115 de 1994 como parte del derecho a una educación pertinente y contextualizada para los pueblos étnicos. El siguiente apartado profundiza en las dimensiones, principios y expresiones pedagógicas del PEC.

decolonial en América Latina comenzó a tomar fuerza en la década de los 90, cuando un grupo de intelectuales cuestionó los sistemas de dominación heredados del colonialismo. Este legado, según Quijano (2014), impuso un entramado de relaciones de poder basado en la clasificación social a partir de la raza, el género, la clase y la idea de civilización, consolidando así una estructura de control bajo la lógica del imperialismo occidental.

En respuesta a esto, la pedagogía en clave decolonial es un esfuerzo sostenido por visibilizar las contradicciones del programa modernidad/colonialidad desde la perspectiva de una reflexión crítica (Díaz, 2010). Por esta razón, esta mirada es uno de los principales fundamentos teóricos de la Educación Propia, debido a que esta última pretende reivindicar las memorias colectivas de los pueblos ancestrales para reconectar y recuperar los conocimientos, saberes y experiencias invisibilizadas en medio de las relaciones de poder. En estos términos, es posible afirmar que la Educación Propia es la expresión práctica del pensamiento decolonial, pues abre nuevos espacios de enunciación y participación que desvincula las jerarquías del conocimiento, permitiendo reposicionar la cosmovisión e identidad propia como un giro decolonial²⁸ (Walsh, 2009).

Bajo esos horizontes, la Educación Propia tiene el objetivo de cuestionar y desentrañar dentro de su ejercicio pedagógico crítico las relaciones que son consecuencia sistemática del colonialismo. Esto implica reevaluar y deconstruir las configuraciones patriarcales y coloniales del género, las cuales han impuesto violentamente roles jerárquicos binarios, el control sobre los cuerpos y la sexualidad como forma de deshumanización y explotación a favor del sistema capitalista (Lugones, 2011). A la luz de estas reflexiones, surge la *Pedagogía Feminista Decolonial* que amplía y profundiza estos cuestionamientos, posicionándose con fuerza en América Latina como un movimiento pedagógico y social a finales del siglo XX, aunque sus raíces se encuentran en las resistencias históricas de mujeres indígenas, afrodescendientes y campesinas desde la época colonial.

Desde esta confluencia de perspectivas, la Educación Propia encuentra en la mirada Feminista Decolonial un horizonte de diálogo y complementariedad, pues ambas comparten la

²⁸ Walsh, Catherine (2009) se refiere al *giro decolonial* como un pensamiento crítico que cuestiona las estructuras de poder que dieron lugar a las de formas ser, saber y convivir establecidas por la mirada eurocéntrica y colonial.

búsqueda por desmontar las estructuras de dominación y reconstruir formas de vida basadas en la reciprocidad, el cuidado y la justicia. Esta articulación fortalece la Educación Propia como una alternativa educativa de resistencia, en donde parte de concepciones propias del mundo para resignificar las relaciones desiguales a través del lenguaje, la cotidianidad, la vestimenta, la alimentación, las economías, los gestos, los ritmos y los significados del espacio.

Un ejemplo de estas discusiones es el Programa Mujer del CRIC, el cual desarrolla una propuesta educativa y acciones de formación orientadas a transformar las desarmonías de género, para fortalecer las capacidades de las mujeres y la familia desde lo político organizativo, social, cultural y económico teniendo en cuenta el Plan de Vida de los pueblos indígenas desde la perspectiva integral del territorio (Consejo Regional Indígena del Cauca, s.f.). En este sentido, la propuesta propia se posiciona como una oportunidad para construir relaciones de género en paz y armonía, en donde los roles, saberes y prácticas ancestrales se reconozcan como herramientas vivas de justicia, cuidado y transformación comunitaria.

Sin embargo, la Educación Propia no solo desafía la estructura patriarcal colonial, sino que también, confronta activamente las condiciones de desigualdad y violencia generadas por el conflicto armado, convirtiéndose así en una apuesta política por la reconciliación social y la construcción de paz. Aunque, esto no es una tarea fácil, pues el escenario propio atraviesa múltiples retos y tensiones. Estos tienen que ver con la imposición de lógicas y ordenamientos por parte de los actores armados que buscan controlar el territorio, desconociendo las concepciones de mundo y prácticas propias de las poblaciones ancestrales y campesinas. Por lo tanto, la violencia sistemática, el despojo, el desplazamiento, reclutamiento forzado y militarización del territorio son condiciones que fragmentan el tejido comunitario y los procesos educativos de autodeterminación propia; cuestión que es reforzada por la ausencia de políticas del Estado colombiano (Klaus, y Muñoz, 2021).

Frente a estas dificultades, aparece la *Pedagogía de la Paz*²⁹ como un acto de resistencia por construir alternativas de vida digna ante la violencia sistemática. Esta corriente educativa se

²⁹ Klaus y Muñoz (2021) insisten en que la denominación “Pedagogías *para* paz” se posiciona desde una mirada acrítica e instrumental debido a su preposición “para”, que supone una relación utilitaria y de subordinación. En contraste, proponen el término “Pedagogías de la paz” porque ubica en el centro de la discusión la *paz*, como una reflexión crítica de los diversos sentidos y formas de construcción de paz. Por esta razón, en adelante se empleará la expresión “pedagogías de la paz” para destacar la relación crítica, política y transformadora que existe entre esta corriente educativa y la Educación Propia.

consolida tras la experiencia histórica de la Segunda Guerra Mundial, en donde, para el caso concreto de Latinoamérica, se inserta en el campo profesional y político de la Educación Popular, bajo el fundamento de transformar las estructuras generadoras de violencia desde una orientación crítica (Klaus, y Muñoz, 2021). En este sentido, la Pedagogía de la Paz fortalece la Educación Propia no solo al compartir la mirada crítica de la realidad como práctica para la libertad, sino también al ofrecer herramientas metodológicas y pedagógicas, que permiten transitar las heridas del conflicto y sostener procesos educativos en medio de la adversidad.

Desde esta mirada, la Educación Propia considera que la paz no es un instrumento para la pasividad o quietud de los pueblos, en donde solo existe una única concepción de paz. Por el contrario, es un ejercicio para la acción y empoderamiento político que reconoce las diversas formas de construir paz desde los saberes ancestrales, cosmovisiones y conocimientos culturales de cada comunidad (Klaus, y Muñoz, 2021). Por este motivo, la Educación Propia se apoya en herramientas pedagógicas como la memoria, el perdón, la verdad y la resolución de conflictos que permiten reconstruir el tejido social, promover el pensamiento crítico y generar procesos de reconciliación desde las raíces mismas del territorio.

En coherencia con este horizonte, la Pedagogía de la Paz abrió nuevos campos de enunciación y reflexión para la Educación Propia, al reconocer experiencias educativas emergentes en el contexto del posacuerdo. En este escenario, surgieron los excombatientes de las FARC como un nuevo actor social capaz de liderar sus propios procesos educativos y comunitarios, desde sus particulares maneras de interpretar el mundo. En consecuencia, el proyecto propio empezó a cuestionarse como una alternativa política para el tránsito digno a la vida civil de los excombatientes y poblaciones en los ETCR, en donde se reconozca su trayectoria histórica, cultural, saberes, conocimientos, expectativas, aspiraciones, y sus diversas formas identitarias.

Este es el caso de Proyecto Político Educativo Comunitario (PPEC) en el ETCR Héctor Ramírez de Agua Bonita, departamento del Caquetá, el cual es una iniciativa de los firmantes de paz hacia la construcción de un Modelo Educativo Propio. En este proyecto los excombatientes resignifican la educación fariana, las prácticas campesinas y las formas de organización comunitaria, como pilares fundamentales para fortalecer la identidad colectiva y construir nuevos sentidos del pasado y el futuro en clave de paz (Quintero, 2024). De este modo, la

Educación Propia se configura en una herramienta política de resistencia en los contextos de reincorporación frente a la educación tradicional, en donde no solo aporta a la reconstrucción del tejido social, el tránsito de las heridas y la reconciliación en los territorios, sino que permite disputar la formación pedagógica al posicionar a estas comunidades como sujetos legítimos de construcción de conocimiento, de memoria y paz.

Para esta comunidad en reincorporación es fundamental que sus iniciativas educativas sean reconocidas e integradas en las escuelas oficiales, las cuales son las encargadas de la formación de sus hijos y de la comunidad en general. Como lo expresa un firmante de paz al referirse al PPEC: “Se puede lograr hacer de esto una política pública, en la que el centro educativo reconozca que el PPEC entre a ser parte del PEI³⁰” (Federico Montes, equipo sistematizador, como se citó en Quintero, 2024. Pág. 107). Esta afirmación evidencia una tensión crítica con la escuela oficial, la cual muchas veces desconoce las propuestas pedagógicas comunitarias como legítimas y válidas.

En este punto surge una pregunta clave: ¿cómo lograr que las escuelas oficiales y las comunidades en reincorporación dialoguen y se reconozcan mutuamente en sus apuestas educativas? Para acercarnos a esta pregunta es necesario entender las relaciones que hay entre el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el cual es un instrumento que orienta la identidad y el rumbo pedagógico de las instituciones oficiales, y el Proyecto Educativo Comunitario (PEC), como una expresión de la Educación Propia que recoge las aspiraciones y saberes de los pueblos. Por esto, el siguiente apartado establece un diálogo entre estas propuestas como una oportunidad de pensar una escuela incluyente y participativa que fortalezca los sentidos culturales y políticos de las comunidades

1.2.4. Tejiendo puentes entre el Proyecto Educativo Comunitario (PEC) y el Proyecto Educativo Institucional (PEI).

En Colombia todo establecimiento educativo, según el artículo 73 de la ley 115 de 1994, debe definir de manera autónoma su Proyecto Educativo Institucional (PEI), el cual es una hoja de ruta que contiene los principios, las estrategias pedagógicas y la organización interna del establecimiento. Bajo esta resolución, el PEI es un proceso de reflexión y planeación

³⁰ El Proyecto Educativo Institucional (PEI) es el documento que sustenta la propuesta pedagógica de cada establecimiento educativo. En el siguiente apartado exploramos a profundidad la relación entre el PEI y la Educación Propia.

constante que orienta acciones pedagógicas teniendo en cuenta las condiciones económicas, sociales y culturales de cada uno de los contextos. Sin embargo, esta apuesta educativa no ha logrado reflejar las historias, lenguas, espiritualidades, modos de habitar el territorio, ni las particularidades identitarias de las comunidades rurales. Frente a esto, señala Flórez y Monroy (2015, como se citó en Cuellar y Ortiz, 2024) que el movimiento indígena liderado por el CRIC propuso el Proyecto Educativo Comunitario (PEC) entendido como un proceso de diálogo colectivo entre la comunidad y escuela, en el que las comunidades plasman, desde sus cosmovisiones, sus propios significados acerca de la educación.

En este contexto, los PEC emergen como alternativas políticas de intercambio educativo que amplían los horizontes del PEI, al enriquecer el debate pedagógico con nuevas formas de entender y orientar la educación desde el territorio. Es necesario aclarar que esta relación entre ambos proyectos no busca sobreponer uno sobre el otro, sino de reconocer que cada uno aporta aprendizajes y sentidos distintos de la educación, unos que nacen del tejido comunitario y otros que se proyectan desde el marco institucional. En sintonía con esta mirada, la Directiva 001 del 2023 del MEN, concibe el PEC como el camino y la guía para el desarrollo de la Educación Propia, el cual orienta los procesos de formación desde la vivencia y sabiduría ancestral para el fortalecimiento de la identidad cultural y pervivencia de la comunidad. De manera que el PEC es una herramienta para dinamizar y proyectar la Educación Propia, pues recordemos que esta última es un proyecto de vida colectivo que trasciende los referentes legales.

Bajo estas consideraciones, es posible reconocer algunas diferencias esenciales, pero también complementarias entre el PEI y el PEC. Por un lado, la ley 115 establece que el PEI es un proceso de construcción colectivo que incluye la participación toda la comunidad educativa (conformada por los estudiantes, padres de familia, docentes, directivos y egresados) en el diseño, ejecución y evaluación del proyecto educativo. Por otro lado, la Directiva 001 del 2023 menciona que el PEC se construye desde el corazón de los Planes de Vida de las comunidades, en el cual participa toda la población junto a sus autoridades espirituales, políticas y territoriales. En consecuencia, la diferencia entre el PEI y el PEC se encuentra en el origen y apuesta política de cada una de estas iniciativas, como lo menciona un testimonio recogido por Molina y Tabares (2020):

[...] el Proyecto Educativo Comunitario es diferente al Proyecto Educativo Institucional porque éste centra la educación en el docente, el estudiante y el establecimiento educativo, sea la escuela, sea el colegio [...] para el PEC lo central no es la escuela sino el territorio donde está su escuela [...] la escuela, organización política liderada por el Cabildo [...] otra diferencia es que el PEI considera la escuela como un espacio cerrado, sí, acá se dice que la escuela no es solamente un espacio sino que también se debe dar en los espacios comunitarios, la celebración de rituales, las mingas, sí, las convocatorias de los Cabildos (A. E. A. I.: 53, como se citó en Molina y Tabares, 2020, p, 160).

Sin embargo, estas diferencias no son contradicciones ni distancias entre los dos proyectos, sino deben entenderse como expresiones complementarias que permiten avanzar hacia el mismo propósito común de construir una educación contextualizada, participativa y pertinente. Mientras el PEI se sustenta en la estructura institucional del sistema educativo y busca garantizar la formación integral, el PEC se arraiga en los Planes de Vida y en la cosmovisión de las comunidades, orientando la educación desde la espiritualidad, la memoria y los saberes. Por lo tanto, el diálogo entre ambos proyectos es una oportunidad para que la escuela reconozca la fuerza educativa del territorio y, al mismo tiempo, para que las comunidades fortalezcan sus procesos de Educación Propia en articulación con los marcos institucionales. Desde esta relación recíproca es posible avanzar hacia una educación realmente intercultural, que vincule la autonomía comunitaria con el reconocimiento estatal y contribuya a la construcción de paz en los territorios rurales.

Este proceso de reciprocidad se fortalece porque ambos proyectos educativos son flexibles y dinámicos, pues están en constante construcción y transformación para responder a los múltiples cambios y escenarios. En este sentido, según la ley 115 y la Directiva 001 del 2023, el PEI y el PEC están en constante reflexión y evaluación por la comunidad educativa, de manera que se adaptan permanentemente a las necesidades del contexto. Este proceso se conoce como la etapa de *resignificación*, la cual implica un momento diálogo colectivo incluyente, de análisis, revisión y actualización del PEI y PEC, para reorientar los procesos de formación desde los nuevos desafíos, intereses y cosmovisiones de las comunidades.

Así, la resignificación es una oportunidad política para abrir un espacio de reflexión que permita escuchar y reconocer las aspiraciones, intereses y propuestas pedagógicas de la comunidad educativa. Aquí es posible poner en el centro del diálogo la estructura institucional

y el territorio como dimensiones que se articulan en medio de la construcción de una propuesta educativa. En este proceso, las miradas del PEI y el PEC dialogan y se complementan, pues la escuela encuentra en el territorio las claves culturales y espirituales que dan sentido a su acción pedagógica, mientras la comunidad incorpora en sus procesos educativos herramientas y orientaciones que fortalecen su autonomía frente al sistema institucional. De este modo, el PEI puede ser una herramienta de apoyo para orientar apuestas de fortalecimiento identitario, investigación cultural y organización comunitaria que permitan acompañar y avanzar hacia la Educación Propia³¹.

Este es el caso de la Institución Educativa Florencia en el municipio de Riosucio, departamento de Caldas, la cual ha orientado su PEI desde una mirada articulada entre la Educación Propia del Resguardo Emberá y la Pedagogía Activa. Aquí los maestros Etnoeducadores³² “han adaptado las guías de educación propia a través del modelo de escuela nueva, para responder a su comunidad ya que lo que se pretende es enseñar a los estudiantes desde su cultura y tradición [y cosmovisión Emberá]” (Castaño, 2020, p. 39). Esta experiencia evidencia que cuando el PEI se resignifica desde el territorio, puede convertirse en un puente de diálogo entre el saber institucional y la sabiduría ancestral, los cuales fortalecen procesos de autonomía, identidad y tejido comunitario que dan sentido y fundamento a la Educación Propia.

Aunque estos procesos de resignificación no son armoniosos, por el contrario, exponen a la luz tensiones, contradicciones y disputas políticas que existen entre los marcos normativos, y las realidades territoriales. Por ejemplo, en su proceso de valoración del PEI la comunidad Nasa señaló que, “el Ministerio pone un calendario que [...] va en contra del calendario Nasa, el calendario propio, y siempre por eso se presentan situaciones de deserción escolar porque ese calendario no está acorde a la realidad propia”. (A. E. A. I: 53, 54, como se citó en Molina y Tabares, 2020. Pág. 161). Estas tensiones son oportunidades para construir puntos de encuentro y conciliación entre los diversos actores, en donde se reconozcan las apuestas

³¹ Reconocemos que la Educación Propia se expresa principalmente en los PEC, pero esto no implica que debamos desvalorizar la potencia pedagógica del PEI para que sea su aliado, en donde se fortalezcan los procesos comunitarios y de reflexión educativa.

³² Los etnoeducadores son maestros y maestras pertenecientes a las comunidades étnicas, formados desde la perspectiva de la Educación Propia. Estos tienen el reto de garantizar que la enseñanza se oriente según las cosmovisiones, saberes y valores culturales de sus pueblos. Su labor es reconocida por el Decreto 804 de 1995, que regula la organización y desarrollo de la etnoeducación en Colombia.

pedagógicas y los ritmos de vida de las comunidades, y también se promuevan transformaciones en las políticas educativas desde las realidades territoriales.

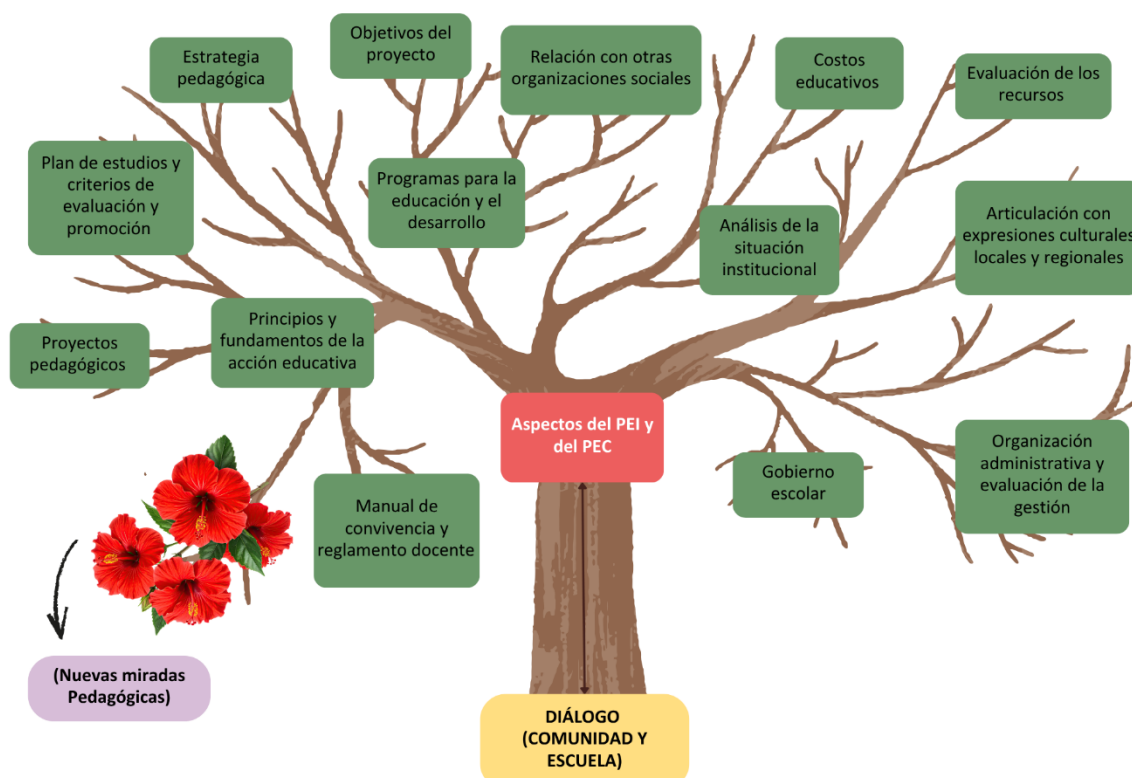
Igualmente, en muchos otros casos los establecimientos que emprenden la resignificación institucional se enfrentan a resistencias culturales, imaginarios sociales y desconfianzas dentro de la propia comunidad educativa. Frente a esto, el pueblo Emberá del departamento de Caldas reconoció que la mayoría de los educadores que participaron en la construcción del currículo propio de su PEC, “no eran indígenas y muy pocos habían participado en el diseño curricular, tampoco había un compromiso de implementarlo, pues sólo se hacía lo orientado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), lo demás era entendido por fuera de la legalidad” (Tejos, 2018. Pág. 35). Este testimonio revela que el proceso de resignificación es una posibilidad para cuestionar las percepciones sobre quién tiene legitimidad de definir los sentidos de la educación, pues posiciona a todos los actores en el plano de un diálogo horizontal y de reconocimiento mutuo.

A esta altura es importante señalar que para avanzar en un proceso coherente de construcción y resignificación de los proyectos pedagógicos, es fundamental contar con una ruta clara que oriente el diálogo colectivo. En este sentido, los catorce aspectos que debe contener todo proyecto institucional establecidos en el artículo 14 del Decreto 1860 de 1994, pueden servir como referentes comunes para la reflexión crítica y el análisis incluyente de la comunidad educativa desde sus realidades territoriales, los Planes de Vida y la organización institucional. Desde esta perspectiva, los componentes que estructuran tanto el PEI como el PEC dejan de ser simples requisitos normativos y se transforman en herramientas vivas de diálogo entre la escuela y la comunidad, que permiten sembrar nuevos significados pedagógicos, reorientar los proyectos educativos y fortalecer el camino de una Educación Propia contextualizada y comprometida con la transformación social de los territorios (ver figura 7).

En este camino de diálogo entre la escuela y la comunidad, resulta necesario tener en cuenta algunas orientaciones que permitan dar mayor sentido político y participativo al proceso de resignificación de los proyectos institucionales. En cuanto a esto, la Directiva 001 de 2023 del MEN, propone una serie de sugerencias metodológicas que son flexibles y dinámicas. Estas consideraciones invitan a reconocer la Ley de Origen, el Derecho Mayor y el Derecho Propio como fundamentos de la vida cultural de los pueblos; a recuperar la memoria colectiva desde

los procesos Educativos Propios; a identificar las problemáticas, necesidades y potencialidades comunitarias; a transformar los establecimientos educativos en coherencia con los principios de la Educación Propia; y finalmente, a vivir cotidianamente la educación en los espacios escolares y comunitarios. En conjunto, estos elementos consolidan la reflexión educativa como un acto político, intercultural y autónomo, en donde la comunidad asume un papel protagónico en la definición de los horizontes y significados de su propia educación.

Figura 7: Catorce aspectos que contiene el PEI y el PEC.



Nota: Estos aspectos establecidos en el decreto 1860 de 1994 no se entienden como lineamientos rígidos, sino como elementos de diálogo a ser resignificados por las comunidades desde sus propias cosmovisiones, apuestas políticas y culturales.

En estos procesos, los establecimientos educativos tienen un papel primordial para garantizar la participación permanente de los diversos actores escolares en la construcción, análisis y valoración del PEI y del PEC. En cuanto a esta cuestión, según el decreto 1860 de 1994 y la directiva ministerial 001 del 2023, las instituciones tienen la responsabilidad de liderar la formulación de planes de acción pedagógica y agendas de trabajo comunes que impliquen el compromiso de todas las partes. Este ejercicio debe reconocer los tiempos, ritmos y

dinámicas propias del territorio, de modo que el camino hacia la reflexión educativa sea una experiencia viva, dialógica y llena de sentido.

Conforme a estas apreciaciones, queda en evidencia que el PEI y el PEC no son marcos excluyentes, sino escenarios de diálogo pedagógico complementarios que se enriquecen mutuamente al poner en el centro la reflexión crítica, la participación y el sentido político de la educación. Avanzar hacia una Educación Propia implica establecer un diálogo colectivo permanente y consciente de que este proceso no es lineal ni armonioso, sino que está lleno de tensiones y desafíos. Reconocer estas dinámicas y complejidades es esencial para comprender cómo las comunidades transitan hacia formas más incluyentes y participativas de hacer escuela. Por eso, el siguiente capítulo presenta una caracterización viva, compleja y dialógica del escenario de Tierra Grata, en donde emergen las voces, los sentires, las experiencias y las relaciones de sus habitantes con el territorio.

Archivo personal de los autores, 2024.

CAPÍTULO 2.

**Abriendo trocha: Una caracterización
arraigada en Tierra Grata**



CAPÍTULO 2. Abriendo trocha: Una caracterización arraigada en Tierra Grata.

El presente capítulo es un ejercicio de diario *de campo colectivo* que expone la caracterización del ETCR de Tierra Grata – Simón Trinidad, departamento del Cesar, elaborado a partir del registro de las observaciones, relatos y experiencias vividas durante nuestras visitas realizadas entre el 9 de noviembre del 2023 y el 29 noviembre del año 2024. Entendemos el *diario de campo colectivo* como un instrumento mediante el cual los investigadores registramos, de manera sistemática y compartida, lo que vemos, lo que escuchamos, lo que sentimos, y cómo esas experiencias nos interpelan (Restrepo, 2018). Este ejercicio es fruto de un proceso de síntesis, reflexión y clasificación colectiva, que implicó un diálogo constante entre nosotros como investigadores y educadores en formación, y los saberes, y prácticas culturales de la comunidad para construir un conocimiento situado y crítico sobre la experiencia vivida.

De manera que esta caracterización es una apuesta política, pedagógica y epistemológica que pretende ir más allá de las lecturas dominantes, en donde los contextos de reincorporación se reducen a cifras, diagnósticos técnicos o indicadores descontextualizados.

Por este motivo, realizar un ejercicio de este tipo es fundamental porque permite reconocer la historia, las voces, las memorias, las dinámicas cotidianas, las tensiones y los aprendizajes que configuran la vida comunitaria (Cendales y Mariño, 2003). Desde esta mirada, este diario de campo colectivo es un insumo para repensar las estrategias de investigación, los procesos educativos y las prácticas de construcción de paz desde las realidades concretas de los sujetos que habitan el territorio.

Asumir esta posición implica desempeñar un ejercicio narrativo que se aleja de los estilos de escritura tradicionales. Pues más allá de realizar una descripción y o un inventario del contexto, aquí el relato de nuestra experiencia permite recrear atmosferas, climas y situaciones que dibujan el escenario complejo de Tierra Grata. En este sentido, la extensión y amplitud de este texto responde precisamente a la riqueza y densidad de lo vivido. De tal forma que, reducir a unas pocas páginas estas experiencias habría significado desconocer las voces, matices y significados que atraviesan la cotidianidad en Tierra Grata.

En este contexto, el diario de campo colectivo contiene dos niveles de escritura, inspirados en la propuesta de Fals Borda en *Historia*

Doble de la Costa (2002). El **Lado A** recoge las observaciones, relatos y experiencias vividas en el espacio. Por su parte el **Lado B**, expone análisis, contrastes y reflexiones en profundidad del territorio. Desde esta metodología, el texto está dividido en cuatro momentos los cuales permiten sistematizar la experiencia vivida, el proceso de aprendizaje y reflexión colectiva.

En el primer momento, abordamos el camino recorrido hasta la fundación de Tierra Grata, como la materialización de un sueño colectivo que tomó forma entre la incertidumbre y la esperanza. En esta experiencia pudimos conocer como los firmantes de paz junto a sus familias y diversas comunidades emprendieron un proceso de arraigo, construcción de identidades y transformación del territorio como símbolos de reconciliación y resistencia.

En el segundo momento, presentamos la organización comunitaria, política, y los principales proyectos productivos de Tierra Grata como escenarios de formación política y cohesión social. En este panorama organizativo nos adentramos en una experiencia comunitaria que cuestiona los modelos de desarrollo tradicionales, para generar

alternativas colectivas críticas que fortalezcan la autogestión de su propio Plan de Vida.

En el tercer momento, exponemos como el conflicto armado ha configurado ciertas dinámicas territoriales, que revelan tensiones, riesgos y resistencias que atraviesa la comunidad en su apuesta por la paz. Para entender este tejido enmarañado es clave mirar la educación en la experiencia histórica de las FARC, como un proyecto que configura identidades colectivas.

En el último momento, nos adentramos en el escenario educativo de Tierra Grata, el cual está atravesado por múltiples experiencias de formación. Estas iniciativas develan como la educación es un espacio de aspiraciones comunitarias y estatales marcado por tensiones, retos y oportunidades de construcción de paz.

Finalmente, recogemos algunas reflexiones pedagógicas y etnográficas de lo que significó la elaboración de este diario de campo colectivo. En este sentido, presentamos a continuación una tabla orientadora que facilita al lector un recorrido por los distintos momentos, y le ofrece un panorama claro, no solo del texto, sino del proceso vivido en Tierra Grata.

Tabla 2. Estructura del diario de campo colectivo.

LADO A	LADO B
MOMENTO 1. Un sueño colectivo: La fundación de Tierra Grata	
- Nueva vida: “El árbol de Peralejo”.	1.1. La llegada, “El empiezo”
MOMENTO 2. Organización comunitaria, política y proyectos productivos	
- Tocando la puerta: Los alojamientos	2.1. Organización política y comunitaria
- Palabra a palabra: “La Rancho”	2.2. Proyectos productivos
- De a granito en granito de arena: “La ciudadela Bertulfo Álvarez”	
- Cada gota cuenta: La bocatoma	
MOMENTO 3. Conflicto, tensiones territoriales y educación en la experiencia histórica de las FARC.	
- Pasado, presente y futuro: “La Casa de la Memoria”	3.1. Conflicto armado y dinámicas del territorio
- Un lugar que resume años: “El Campamento”	3.1. Lugar educativo en la experiencia histórica dentro de las FARC.
- La Casa de Género: “Sororas”	3.1. Choques, perspectivas y tensiones sociales.
MOMENTO 4. Contexto educativo: Experiencias de formación dentro de Tierra Grata y nuevos escenarios educativos	
- Pedro Pascacio	4.1 Experiencias educativas y de formación dentro de Tierra Grata:
- El Salón Bogotá: Arando la Educación	- Lugares para soñar, lugares para la paz (LuPaz)
- La Rotativa	- Arando la Educación
- Cortar la maleza: “La escuela”	- Espacios de formación propios de Tierra Grata
	4.2. Nuevos escenarios pedagógicos: Institución Educativa San Antonio



Bienvenidos a

Tierra Grata

Territorio de PAZ

La PAZ es la mas bella de las Victorias

MOMENTO 1

**Un sueño colectivo: La fundación
de Tierra Grata**

Nueva vida: “el árbol de Peralejo”

Este árbol representa el nacimiento, la memoria y resistencia de la comunidad que un día decidió construir un nuevo arraigo.

Para llegar a Tierra Grata emprendimos un viaje de casi 18 horas en flota desde Bogotá hasta Valledupar. Al descender del bus, el calor seco del medio día nos golpeó de repente. Buscando la sombra, salimos del Terminal, donde nos esperaba “Happy”, un amigo de la comunidad quién se ganaba la vida llevando visitantes hasta Tierra Grata en su carrito rojo. Nos contó que el trayecto duraría unos 40 minutos, subiendo por la vía que conecta La Paz y Manaure, entre los cuales se encuentra Tierra Grata.

La sensación cuando llegamos aquí cambió drásticamente, el aire húmedo y el viento sereno hacen transpirable el entorno, incluso, algunos juglares vallenatos asombrados relatan esta sensación con su cantar:

Con frecuencia, los sábados temprano.

Lo ven que pasa del Valle pá La Paz

Al cabo ´e rato pasa por la Tomita

Manaure está cerquita

¡Se siente fresco ya!

El olor a suelo húmedo y arcilloso es nuestra bienvenida a Tierra Grata que nos recibió con muchísimo movimiento, personas con chalecos morados, otros naranjas o verdes van y vienen a paso rápido, son los organizadores de un gran evento. Estamos en el Festival Internacional de Cine Comunitario (FICC) que se realizará entre el 11 y 13 de noviembre del año 2023 en el ETCR de Tierra Grata. Vinimos aquí por iniciativa propia, con recursos conseguidos en trabajos, rifas en la universidad y con la ayuda incondicional de nuestro tutor.

El primer lugar que nos recibe es el restaurante. Desde allí vimos como las personas de chaleco cuelgan un gran pendón de quizás 12 metros de ancho: un mapa de Tierra Grata con los puntos del festival. Nos sorprendió descubrir que, en la mayoría de los pueblos colombianos el centro se define por plazoletas o parques... en Tierra Grata el núcleo se forma alrededor de un imponente árbol que es decorado por el cielo totalmente azul y el sol radiante de la tarde.

1.1 La llegada, “el empiezo”

“Cuando nosotros llegamos había mucho arbolito pequeñito, puro peralejo, y nos recibió un árbol de ceiba grande en el centro que es el que está allá arriba al lado del restaurante” (Aylen, firmante de paz, entrevista 19 de noviembre de 2024). Eso fue lo que encontraron 162 mujeres y hombres pertenecientes a los frentes 19 y 41 del Bloque Caribe Martín Caballero, luego de la firma del acuerdo de paz en el 2016. En este lugar, a las faldas de la Serranía del Perijá, en el corregimiento de San José de oriente, municipio de Manaure que hace parte del departamento del Cesar, se asentaron los excombatientes en las Zonas Veredales Transitorias de Normalización (ZVTN) para dar inició a su proceso de reincorporación colectivo a la vida civil. “Y ahí pues, es cuando inicia el tránsito de esta comunidad, porque con la llegada de las zonas veredales se inicia el proceso de la dejación de armas. Proceso de dejación de armas que prácticamente fueron seis meses” (La Rotativa Tierra Grata, 2021, 4:45).

Tras el desarme, en agosto del año 2017 las ZVTN se convirtieron en Espacios Territoriales de Capacitación y Reincorporación (ETCR) bajo

decreto presidencial, lo cual permitió la creación de 24 espacios a lo largo del país habitados por los excombatientes y sus familias. Desde entonces, en los ETCR se propone realizar actividades de capacitación y reincorporación, que faciliten las fases iniciales de adaptación de los miembros de las FARC-EP a la vida civil en los ámbitos económicos, sociales y productivos. Para ello, la Agencia Nacional de Reincorporación y Normalización (ARN), encargada de administrar los ETCR, ha promovido desde distintas organizaciones y entidades la validación de cocimientos, culminación del bachillerato, oferta de cursos y capacitación en actividades productivas.

Bajo esas circunstancias, Tierra Grata se estableció en un terreno de cinco hectáreas, arrendado por el gobierno nacional al ganadero Gonzalo Melo Bueno, propietario de la finca El Rosario. Aquí los firmantes de paz dispusieron su mano de obra y junto a los materiales y logística dotada por el gobierno nacional, iniciaron con la construcción de la rancho o salón comunal, baños comunitarios y alojamientos para cada uno de los excombatientes que empezaban a instalarse con sus familias. De esta manera, en febrero del año 2017 se comienza a edificar que se conoce popularmente como 6x4. “Que ya hoy dejaron de ser 6x4 por el hacinamiento que hay, que a

Al caminar un par de metros más pudimos ver los lugares en donde habitan las personas de Tierra Grata: los alojamientos, y un poco más lejos: la ciudadela. Entre algunas conversaciones, las personas de la comunidad nos cuentan que cuando llegaron el espacio era precario, pues no había agua, ni energía, ni senderos. Las viviendas eran pequeños cubículos construidos con materiales prefabricados.

Don Miguel, de Ecoturs, recordaba que cada reincorporado recibió un cuarto de seis metros de ancho por cuatro de largo (6x4), dotado con una cama y un colchón más incómodos que los cambuches de paja que antes armaban en el monte. Fue la misma comunidad la que levantó los alojamientos y toda la infraestructura que hoy se ve, fruto de su colectividad y autogestión.

Seguimos recorriendo el espacio con Don Miguel, mientras nos contaba de manera muy confiada y serena cómo habían logrado el arraigo con estas tierras. Así, entre historia e historia, llegamos a los alojamientos, no tardamos en detectar que la distribución de cada cuarto era algo desconocido para nosotros, pues los alojamientos no cuentan con divisiones para cada espacio como la cocina, habitaciones, baño, sala, etc.

Figura 8. Vista interna de uno de los alojamientos. Archivo fotográfico de la Rotativa de Tierra Grata, s.f.



Por el contrario, el hacinamiento es notable, y en un mismo espacio pueden vivir hasta cinco personas. A pesar de esto, la mayoría de los cuartos cuentan con el espacio para una o dos camas, algunos objetos más y una cocina independiente para cada familia, pues la rancho, que es donde antes se preparaban los alimentos para todos en la comunidad, ahora funciona solo en momentos muy específicos del año para este fin, sobre todo para celebraciones, eventos importantes y como no, fines de año. Y los baños, duchas y lavaderos son comunitarios, mantenidos limpios cada mañana por turnos asignados entre los miembros de la comunidad. Con estas

la gente le ha tocado que ir haciéndole que a un ladito la cocina para poder estar un poco más cómodos” (La Rotativa Tierra Grata, 2021, 9:29).

Figura 9. Objetos y elementos guardados en el alojamiento de un excombatiente. Archivo personal de los autores, 2023.



A partir de este instante, nació la vereda Tierra Grata gracias al esfuerzo y trabajo comunitario, que, según sus habitantes, actualmente cuenta con una población de más de 350 personas, entre estas 115 firmantes de paz los cuales comparten con sus familias y comunidad. En el caso de la población infantil, se cuentan

78 hijos e hijas de la paz, además de 20 niños y niñas que viven en Tierra Grata pero no son hijos de excombatientes (Junta de Acción Comunal Tierra Grata, 2024-1). Igualmente, los habitantes de la vereda son originarios de múltiples zonas del caribe por eso muchos niños y niñas nos contaban que en diciembre se iban para la finca en Córdoba, la Guajira, Magdalena o Bolívar. Lo anterior, hace que esta comunidad tenga una gran diversidad, puesto que aquí existen más de siete culturas indígenas (Wayuu, Arhuacos, Yukpas, Wiwa, Kankuamos, Barís y Pijao), población afro, víctimas del conflicto armado, y población LGTBQ+ (Fundación Kunna, s.f.).

Hemos observado que la comunidad al compartir los rasgos comunes de la cultura caribe ha sabido adaptarse al suelo y clima que ofrece los 700 msm de la Serranía del Perijá. Por eso se destaca la siembra de yuca, café, maíz, plátano, cacao y entre otros, a pesar de que su suelo, de origen arcilloso, no es muy fértil. Aquí el paisaje es impresionante y en algunas palabras de Emiro guía turístico de Tierra Grata, transitan más de 100 aves estacionarias y migratorias que cubren con su gorjeo el día y la noche.

De esta forma, los habitantes de Tierra Grata consideran su territorio como el lugar donde pueden sembrar sus sueños, florecer la vida,

explicaciones sobre el espacio y sus dinámicas terminó ese primer día de llegada a este nuevo mundo.

Al siguiente, Tierra Grata estaba de fiesta.

Hoy empezó el festival y las calles de Tierra Grata se llenaron de visitantes de Colombia y del mundo, así como de colores y olores de comida inundaban el ambiente de alegría. En la tarde asistimos al estreno del documental “Ilegamos para quedarnos” que fue producido por las mismas personas de la comunidad de Tierra Grata. Nos quedamos con el corazón en la mano al escuchar de sus propias voces cómo trabajan para construir un futuro colectivo: con casas propias, calles amplias y colegios para sus hijos. Muchos lloraban al verse en pantalla junto a amigos y vecinos, reafirmando su decisión de construir un futuro colectivo.

Luego del documental siguieron unas pequeñas palabras de María Fernanda y Marcos Guevara, fundadores de La Rotativa, colectivo organizador del FICC. Resaltaron que el arte y la cultura son herramientas de paz, y que el cine comunitario ha permitido mostrar que quienes habitan aquí no solo están comprometidos con la reincorporación, sino que son personas llenas de sueños que

imaginan una comunidad distinta. Así, el cine se vuelve un medio para construir memoria en tiempos de paz. Este momento tan impresionante fue cerrado con un imponente cielo rojizo que abrazaba a todos los asistentes y miembros de la vereda.

Hoy sentimos como algo cambió en nosotros. Fueron sentimientos y emociones encontradas que nos motivan a conocer Tierra Grata, a aprender de sus resistencias y saberes para cultivar una memoria de reconciliación. Por eso, nos sentimos comprometidos y esperamos que nuestra propuesta sea muy bien acogida con la comunidad.

Figura 10. Plaza de comidas en el Festival Internacional de Cine Comunitario. Archivo de los autores, 2023.



resignificar el pasado e imaginar un futuro que les ha sido posible gracias a la paz y al silencio de los fusiles. Esto es lo que nos hace sentir una excombatiente quién duro más de 34 años en la guerrilla al expresar su sueño de ser madre.

“yo quedé embarazada, todavía estábamos por allá. Y pues, cuando llegué aquí yo me lo traía todavía guardado, no había dicho nada por lo mismo, por el temor. Porque todavía nos regía el reglamento que eso era un reglamento muy rígido. (...) Y así fue transcurriendo mientras nos mudamos a los alojamientos, y estando en los alojamientos fue cuando ya di a luz” (La Rotativa Tierra Grata, 2021, 10:03).

En ese contexto, el 9 de agosto de 2017 se guarda en la memoria colectiva de la comunidad como el nacimiento de la primera Tierragratence, y no solo eso, sino también es el nacimiento de una nueva identidad. En este orden de ideas, la comunidad de Tierra Grata ha construido una forma específica de entender la vida y su espacio gracias a la experiencia, diversidad, y prácticas culturales e históricas de su población. Esto les ha permitido hacer arraigo y echar raíz en su territorio. “El arraigo para mí es una semilla que se siembra, se queda en ese lugar, crece, y ya se vuelve un árbol

grandote grandote que ya vive experiencia” (La Rotativa Tierra Grata, 2023-1, 8:58).

De ahí que los habitantes de la vereda reivindiquen a Tierra Grata como un “sueño colectivo”, una apuesta política y social que encarna la voluntad de una comunidad por construir un nuevo proyecto de vida basado en la paz. Desde esta mirada, el sentido identitario y arraigo cultural se ha fortalecido gracias a la organización y autogestión comunitaria, que les ha hecho posible mejorar sus condiciones de vida.

Figura 11. Excombatientes rumbo a las Zonas Veredales de Transición y Normalización (ZVTN). Archivo fotográfico de la Rotativa de Tierra Grata, s.f.





MOMENTO 2

**Organización comunitaria, política
y proyectos productivos**

Tocando la puerta: Los alojamientos

Los alojamientos son espacios de 6x4 en donde los y las excombatientes viven con sus hijos y familiares. Estos espacios forman parte de los ETCR, en donde se busca facilitar la transición a la vida civil a través de proyectos productivos y el acceso a servicios básicos.

En estos días nos ha sido muy importante entender los tiempos y formas organizativas de Tierra Grata. Al llegar nos sentimos desubicados, pero la comunidad nos fue orientando: nos dijeron que sería muy bueno que buscáramos a Fredy, mientras algunos insistían en que habláramos con Troya. Luego de andar por un buen rato logramos coincidir con Fredy y le gustó mucho la iniciativa, incluso le pedimos que si nos podía contactar con Troya. Él muy extrañado nos miró y nos respondió en medio de una sonrisa, —¿Cómo así? Yo soy Troya—. De manera que aquí las personas tienen varios nombres, incluso, nos contaban, que al profe Fredy le llaman de más de cinco formas diferentes.

A pesar de nuestra confusión inicial, los liderazgos y objetivos en Tierra Grata son muy claros, pues nos decía la misma comunidad que

debíamos hablar con Kelly, la presidenta de la junta, que ella era la encargada de escuchar las nuevas iniciativas. Cuando conversamos con Kelly, nos dijo que no nos podía atender hasta que terminara el festival, pero que podíamos hablar con la representante de la Mesa de Educación. Sin embargo, recordó Kelly que la representante de la Mesa de Educación no estaba en la vereda, así que nos recomendó hablar con María Fernanda, que era un Miembro de esta Mesa.

Figura 12. Logo de la Junta de Acción Comunal durante la socialización del segundo Plan de Vida de Tierra Grata. Archivo de los autores, 2024.



2.1.2. Organización política y comunitaria

La comunidad de Tierra Grata empezó buscar nuevas formas de organización que ampliaran la participación y rompiera la verticalidad de la FARC. Por eso, conformaron la Junta de Acción Comunal (JAC) liderada por un presidente. Su función principal es garantizar la formulación, ejecución, administración y evaluación de los programas y proyectos que permitan avanzar en sus objetivos como comunidad. Con la conformación de la JAC en 2017, se logró la construcción colectiva del primer *Plan de Vida* de la vereda en noviembre del mismo año, el cual ha orientado la gestión y las líneas de trabajo hasta la fecha.

Gradualmente, en el 2017 la JAC crea las Mesas de trabajo lideradas por un/a representante, para fortalecer su labor y favorecer la participación comunitaria. Estos representantes conocen muy bien los procesos, necesidades y dinámicas de la comunidad, pues gestionan actividades y evalúan qué beneficios trae cada propuesta que llega a Tierra Grata. Hasta el año 2023 Tierra Grata contaba con 13 Mesas de trabajo.

Luego, en 2018 se establecen de manera colectiva las normas de convivencia para toda la comunidad, que son las “que nos permite

vivir entre nosotros, en unas mejores condiciones de orden [y fraternidad]” (La Rotativa Tierra Grata, 2021, 16:20). En este caso, las normas se crean frente a la necesidad de promover relaciones en paz y armonía, a fin de regular los conflictos que se presentan en el tránsito a la vida civil. En consecuencia, si una persona incumple las normas de convivencia puede ser sancionado con un llamado de atención, una multa, trabajo comunitario, e incluso, la expulsión de la vereda. Por ejemplo:

“aquí sucedió un caso con una compañera que levantó al otro, lo agredió físicamente pero duro, si me entiende. [¿Y lo multaron?]. Si, cien mil pesos. Entonces, si es muy delicado y la junta no puede, pues se llama al comisario, y ya el comisario verá si lo manda para fiscalía y eso” (Miembro de la Mesa de Género, entrevista 14 de noviembre de 2023).

De manera que cada uno de los integrantes de esta comunidad tiene el compromiso de apoyar todas las actividades por el bienestar de la vereda, como lo son las jornadas de aseo, la limpieza del aula, lavado de baños, mantenimiento de la Bocatoma, entre otros. Usualmente, cada una de estas actividades son definidas en el espacio de

Pero tener un espacio con María Fernanda nos ha costado un montón, pues ella, junto a Marcos Guevara (representante de la mesa de cultura), han estado muy ocupados con el festival. Finalmente, ayer nos dijeron que hoy a las cinco de la mañana nos viéramos en la casa cultural La Rotativa, y ahí estuvimos. Entre dormidos y con los ojos perezosos, nos encontramos tomando un rico tinto en medio del cantar de los Tucanes que prepararon Marcos y María Fernanda.

Fue entonces cuando les empezamos a contar nuestro interés por construir junto a la comunidad, una estrategia de educación en Ciencias Sociales desde un enfoque de género. Ellos nos explicaron que Tierra Grata tiene una agenda política orientada por el plan de vida que han construido, que por eso la prioridad en temas de educación ahorita es poder construir un Modelo Educativo Propio de la comunidad, que si nos interesaba podíamos hacer aportes a esta iniciativa educativa. Nosotros pensativos les dejamos muy en claro nuestras limitaciones como estudiantes de pregrado, pues lo que nos pedían era muy grande, pero que, a pesar de esto, podríamos ayudar a establecer un diálogo con la comunidad que permitiera aportar reflexiones al Modelo Educativo Propio.

Desde este punto de encuentro, empezó a nacer un trabajo colectivo que movilizó el interés comunitario. Para ese mismo día, María Fernanda coordinó una reunión a la cual asistieron Aylén, la representante de la Mesa de Educación, y Kelly, en donde conformamos un equipo de trabajo. En ese punto, ellas plantearon la necesidad de socializar en la asamblea de convivencia todo lo que se vaya a hacer, para le quede muy claro a la comunidad y participe.

Comprender el proceso organizativo de la comunidad nos brindó las herramientas para entablar un diálogo y tejer relaciones. Así fue que la misma comunidad la que nos fue integrando poco a poco a sus propias rutas de vinculación y participación.

Palabra a palabra: “La Rancho”

*La **Rancho** es lo primero que se construye al instalar un campamento guerrillero. Tras el desarme, pasó de ser solo un lugar para cocinar a convertirse en el punto de encuentro para compartir, dialogar y tomar decisiones colectivas. Hoy, ese mismo espacio es el salón comunal de la vereda o también conocido como el salón Barranquilla por el gran calor que hace adentro.*

asamblea de las jornadas de convivencia y luego se convocan o programan por medio del grupo del WhatsApp de la comunidad.

Sin embargo, en Tierra Grata la participación y liderazgo comunitario en su mayoría recae sobre los firmantes de paz, pues el resto de población, que no es firmante, creen que ellos se deben de encargar de liderar los procesos colectivos. Esta dependencia se debe a que Tierra Grata se caracteriza por ser una comunidad conformada por firmantes de paz. Y Pues, hay una atención y oferta especial de actividades para los excombatientes en comparación al resto de la comunidad.

Figura 13. Grupo focal junto al Comité de educación y de Género. Archivo personal de los autores, 2024.



Ante esta falta de relevo y participación, la comunidad decidió cambiar las representaciones de las Mesas de Trabajo por *Comités* a principios del año 2024. Para esto, se realizaron asambleas en donde los miembros de la vereda elegían o se postulaban al Comité en el que les gustaría participar. De esta forma, se buscaba involucrar a la comunidad en los temas organizativos y políticos para evitar unas pocas representaciones.

“ahorita, el gran reto es que al menos los Comités sumen gente. Porque como te digo, esta es una comunidad muy dependiente, muy dependiente [de los firmantes de paz]. (...) la gente va, por ejemplo, a la reunión de, ¿cómo se llama?, de convivencia. Casi que lo sienten como una obligación” (Fredy, líder de Tierra Grata, entrevista, 3 de junio, 2024).

En ese nuevo panorama organizativo, actualmente en Tierra Grata existen trece Comités que tienen la función de coordinar, gestionar y promover iniciativas que se eleven el bienestar colectivo. Los Comités se crearon con el propósito inicial de establecer un diagnóstico acerca de la situación actual de cada uno de los aspectos de la vida en la vereda, para proponer alternativas que permitan consolidar objetivos y proyectos de trabajo en un futuro. De esa

En nuestra segunda visita en mayo del año 2024, el profesor Fredy nos contó que el día de hoy iba a haber asamblea, entonces nos invitó para que fuéramos. A nosotros nos pareció muy importante el espacio para presentarnos ante la comunidad oficialmente, ya que era algo que no habíamos hecho.

En cuanto a lo anterior, el profesor Fredy se refiere a un encuentro en donde todos los lunes a las seis de la mañana o tarde, se reúne la comunidad de Tierra Grata en un espacio de diálogo en el salón comunal para tomar decisiones, presentar informes de gestión, convocar actividades, aprobar iniciativas, discutir los problemas o asignar las tareas comunitarias. Desde esta mirada, la asamblea (o también llamada tardes de convivencia) es un escenario legítimo de la comunidad, por eso aquí solo pueden asistir los habitantes de la vereda quienes deben firmar el listado de asistencia, y las personas extranjeras con consulta o autorización previa, debido a que se ventilan temas privados y propios de la comunidad.

Entonces, ya era la hora de la asamblea y nosotros a las afueras del salón Barranquilla empezamos a acercarnos tímidamente, no sabíamos si entrar. Fue un poco extraño e incómodo porque parecíamos extranjeros con cuadernos y esferos. Cuando ya iba a

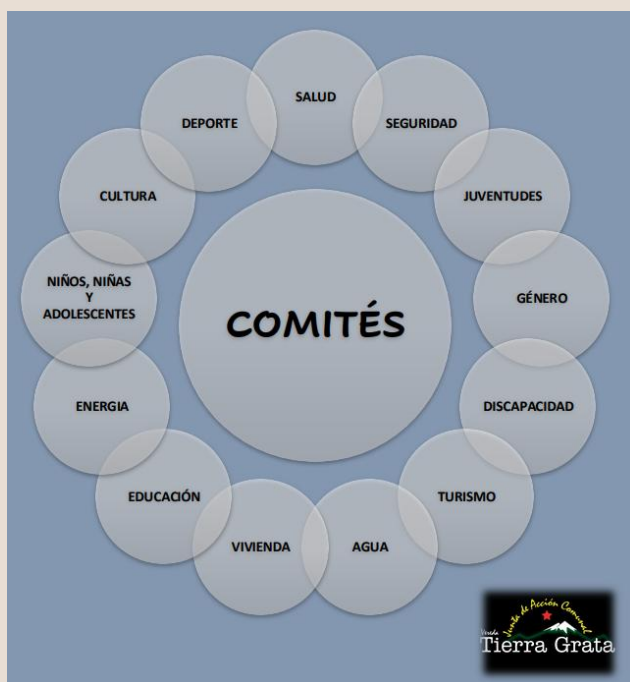
empezar la asamblea Marcos, se acercó a nosotros y nos dijo que Aylen (la representante de la mesa de educación), nos iba a presentar ante todos, que debíamos decir muy brevemente lo que veníamos a hacer y luego dejar la asamblea. Así fue, la comunidad nos recibió muy bien y les explicamos que queríamos hacer y la importancia de esto para Tierra Grata, en ese momento nos agradecieron y continuaron con su agenda.

Figura 14. Socialización de la reflexión del Modelo Educativo Propio de Tierra Grata durante la asamblea de convivencia. Archivo personal de los autores, 2024.



manera, les fue posible construir colectivamente la segunda versión del *Plan de Vida* de Tierra Grata que tiene por objetivo “Avanzar en las condiciones y capacidades que permitan niveles crecientes de autonomía en la seguridad alimentaria, en la generación de ingresos y en la construcción creciente y permanente del bienestar colectivo” (Junta de Acción Comunal [JAC] de Tierra Grata, 2024-2. Pág. 1).

Figura 15. Organización de Tierra Grata por comités de trabajo en el marco de la socialización del Plan de Vida 2026. JAC de Tierra Grata, 2024-2.



Este plan de carácter comunitario es una apuesta política por mantener la unidad, preservar su organización, su cultura e identidad, ya que ha sido tejida desde la experiencia histórica y memoria de sus habitantes. Es una forma de resistir a la fragmentación social que implica reincorporarse a la vida civil en medio de una sociedad capitalista. “Porque aquí [en los ETCR], por ejemplo, hay una lucha ideológica en este momento, entre el individualismo y el colectivismo” (Fredy, líder de Tierra Grata, entrevista 3 de junio, 2024).

2.1.3. Proyectos productivos

Desde esta organización pensada para la autogestión comunitaria le fue posible a Tierra Grata enfrentar las necesidades básicas, que se encontraron en su ejercicio de reincorporación y fundación de la vereda. Dicho de esa manera, pudimos ver que la comunidad destaca cuatro iniciativas que les permitieron mejorar sus condiciones de vida: el proyecto de vivienda, el acueducto, la energía, y el proyecto de turismo.

En primer lugar, los alojamientos “fueron construidos de forma transitoria, el gobierno nacional jamás pensó en darles vivienda a los

Cuando se terminó la asamblea hablamos con Marcos en la Rotativa y le preguntamos que cómo nos vio ahí. Él sin dudarlo dijo que bien, que la gente tiene que conocer bien quién es esa muchacha y ese barbudo que andan por ahí, para que la comunidad pueda participar con confianza de las actividades.

Al finalizar el día, fuimos a cepillarnos los dientes a los baños comunitarios. Y de repente salió del sanitario una persona de la comunidad que nunca habíamos visto. Cuando nos vio, nos dijo de inmediato: “Hola, ¡profes!”. Nosotros con la boca llena de espuma devolvimos un saludo torpe y sonriente. Al volver a los alojamientos, donde nos estamos quedando, recordamos que él había estado en la convivencia.

Desde el día de ayer 17 de noviembre del 2024 que llegamos a la vereda, la comunidad nos estuvo invitando a la convivencia. La idea esta vez era que alguna de las integrantes del Comité de Educación, pudiera presentar la propuesta colectiva de hacer una jornada conmemorativa.

Entonces, en la tarde empezaron a llegar todos al salón comunal. Nos alegró muchísimo ver de nuevo a las personas con las que hemos tejido un vínculo muy lindo, también a los niños y niñas que corren para saludarnos. Hoy la asamblea está dirigida por el vicepresidente de la junta, debido a que Leo, el actual presidente, está en un evento fuera de la vereda.

Cuando entramos Aylen, miembro del Comité de Educación, nos había guardado unas sillas para que nos hiciéramos cerca del Comité. Aquí nos sorprendió mucho que nos pasaron la lista de asistencia para que la firmáramos, incluso, nos miramos entre nosotros extrañados. Luego, nos dijo Aylen que le ayudáramos a tomar notas de lo discutido para acodarles los compromisos que salieran hoy.

A continuación, la asamblea empezó con unas palabras del vicepresidente que abrió uno de los puntos de la agenda, diciendo que la maleza estaba muy alta en la escuela, que de nada servía echar machete si a los dos días estaba igual de alto, que toca es echarle veneno —decía—. Al fondo del auditorio un padre de familia levantó la mano, y siguió diciendo, que eso es un riesgo para los niños porque ahí hay mucha culebra. En ese diálogo se propuso limpiar la escuela y que ojalá todos los padres de familia fueran a

que dejaron las armas. Por tal motivo, los Tierragrataces decidieron autogestionar un proyecto de vivienda que les permitiera un techo digno” (La Rotativa Tierra Grata, 2023-2, 5:08). En este sentido, con ayuda de distintas universidades para el diseño del proyecto, un crédito a nivel comunitario para la compra del terreno de 24 hectáreas, y con financiación de la Unión Europea en dotaciones y maquinaria, se empezó la construcción de la *Ciudadela de Paz Bertulfo Álvarez* en el 2020. Para este proyecto de autoconstrucción asistida se diseñaron 149 soluciones de vivienda digna, en donde a la fecha se avanza con más de 100 casas que van en los cimientos de paredes y vigas, asimismo, alrededor de 50 personas viven en la Ciudadela de Paz, logrando salir del alojamiento de 6x4 metros, a su vivienda de 94 metros cuadrados. (Junta de Acción Comunal Tierra Grata, 2024-1).

Necesariamente, este proyecto de vivienda responde al crecimiento poblacional, a los problemas de pobreza, hacinamiento y convivencia a los cuales han estado expuestos los ETCR nacionales y los firmantes de paz en su tránsito a la vida civil. Estas condiciones desgastan el entorno familiar y comunitario generando problemas de convivencia, comunicación, desinterés en el proyecto de vida,

inicio de relaciones sexuales a temprana edad, e incluso violencia intrafamiliar e infantil.

Sin embargo, este proyecto de vivienda ha tenido dificultades. La cuestión de tierras no está definida, por tener el terreno un problema de baldíos. Frente a esto, la Agencia Nacional de Tierras (ANT) propone “buscar nuevos predios y se determinó la movilización [de la vereda a otro lugar]” (Agencia para la Reincorporación y Normalización, s.f). Aquí nos preguntamos: ¿Y dónde queda el arraigo construido durante ocho años? Además, en un inicio los habitantes de Tierra Grata tuvieron conflictos por la claridad en la propiedad del territorio con la comunidad indígena Yukpa de la región. Incluso, alguna vez los indígenas los querían sacar del territorio “porque como se dejaron influenciar diciendo que esto era, o por su propia cuenta, ellos decían que esto era zona ancestral (...). Bueno, ellos vinieron aquí a hablar eso, vinieron hasta con flechas, esa cuestión” (Emiro, guía turístico de Ecoturs Tierra Grata, entrevista 11 de junio, 2023).

II) En segundo lugar, Tierra Grata no tiene ninguna fuente de agua cercana, entonces el suministro para la comunidad se resolvió con el uso de carrotaques que llevaban agua a diario. Aunque esto no era

ayudar, para que rindiera. Quedó pendiente la fecha de limpieza de la escuela, pero dijeron que iban a enviar una votación por el grupo de Whatsapp.

Luego, en el segundo punto de la agenda iban los comunicados, aquí el vicepresidente le dio la palabra a Aylen, quien había levantado la mano. Ella empezó a contarles a todos los asistentes que los chicos de la pedagógica habían venido, para apoyar la propuesta de celebrar los ocho años de la fundación de Tierra Grata. Continuó diciendo, que sería muy bonito que ellos como vereda, también pudieran tener una fecha de celebración cómo cada pueblo la tiene. En este punto nos dio la palabra, y nosotros invitamos a los comités y demás miembros de la comunidad a hacer parte de esa jornada de actividades. También, les insistimos en que ese día de memoria todos los miembros de la comunidad deberían hablar, rememorar, y contarse entre ellos, contarles a los niños qué significa este día para ustedes.

De a granito en granito de arena: “La ciudadela Bertulfo Álvarez”.

El proyecto de vivienda de autoconstrucción asistida representa un sueño colectivo que dignifica las condiciones de vida de quienes

adelantan su proceso de reincorporación colectivo. La Ciudadela de Paz Bertulfo Álvarez lleva este nombre en homenaje al antiguo comandante del Bloque Caribe y líder histórico de Tierra Grata.

A eso de las 5 de la tarde estábamos en la escuela recogiendo las pinturas del mural que ya casi está terminado, cuando vimos desde lejos que empezaron a llegar los papitos y mamitas al salón Barranquilla para entregar los objetos de paz. Estos objetos son el producto de una sesión de hace unos días con ellos, en donde cada uno debía reconocer un objeto que para ellos simbolizó la paz, la memoria o la reconciliación. La idea es hacer una exposición para el evento de la fundación de Tierra Grata, en donde sus hijos e hijas o demás niños, puedan conocer el mensaje que les quieren transmitir por medio del objeto.

Inmediatamente salimos corriendo. Al llegar, vimos que se preguntaban con curiosidad qué significaban esas cosas tan bonitas. Una mamita preguntó conmovida, si ese era el ombligo de la hija, y ella respondió emocionada que sí. Entonces, Nasly, una miembro del comité de educación y profesora del Pedro Pascasio, nos explicó lo que había puesto en su credencial de firmante de paz porque dejó las armas por un futuro mejor. También incluyó la foto y ombligo de

Figura 16. Proceso comunitario de construcción de viviendas en la ciudadela de Paz. Archivo fotográfico de la Rotativa de Tierra, s.f. Grata, s.f.



Figura 17. Construcción de la bocatoma para el acueducto en T.G. Archivo fotográfico de la Rotativa de Tierra Grata, s.f.



Figura 18. Instalación colectiva de red eléctrica. Archivo fotográfico de la Rotativa de Tierra Grata, s.f.



Figura 19. Emiro, guía turístico de EcoTours durante el avistamiento de aves. Archivo fotográfico de la Rotativa de Tierra Grata, s.f.



su hija porque representaba sus sueños, y la tierra junto a la llave de su casa porque de a granito en granito había construido su propia casa.

Todos quedamos admirados y sorprendidos por cómo ella abrió su corazón con nosotros, pues no solía hablar tanto y siempre la consideramos una mujer de carácter fuerte. Ya antes, en visitas pasadas, Nasly nos había contado cómo ella siendo mamá soltera y con un salario mínimo estaba ahorrando para construir su casa. De hecho, algunas veces tenía que dejar de comprarse una gaseosa para pagarle a los obreros.

Figura 20. *Objetos de paz: elementos de Nasly que le recuerdan su pasado, presente y futuro. Archivo personal de los autores, 2024.*



Es tan importante la vivienda para ellos que todos los objetos de paz son alusivos al hogar: algunas fotos con sus familias en las casas, las llaves, e incluso las mantas o zapatos de los niños. De hecho, cuando contaban el mensaje de los objetos, nos decían que tener vivienda es lo que les ha permitido estar en familia, de tener la posibilidad de hacer un hogar. Y también mantenerse unidos como comunidad, aunque sea difícil la vida para algunos en los alojamientos.

En este contexto, Aylen nos compartió la reflexión a todos los asistentes que el trabajo comunitario es lo que les ha permitido permanecer en el territorio. De manera que la vivienda es una forma tejer identidad colectiva y fortalecer el arraigo. Por eso, lo que buscan en Tierra Grata es construir un espacio digno para habitarlo con sus familias.

Cada gota cuenta: La bocatoma.

Para el día de hoy estuvimos muy expectantes de la sesión, asistieron miembros de la comunidad y también el rector de la I.E. San Antonio. Este fue un espacio fundamental para propiciar un intercambio de saberes acerca de las expectativas educativas de la comunidad junto a las de la institución.

suficiente para desarrollar los proyectos productivos. Frente a esta situación, la comunidad hizo una campaña en febrero de 2019 para recolectar algunos fondos para financiar el proyecto de acueducto, aquí pidieron apoyo a la Unión Europea y organizaron la construcción de una bocatoma junto a una red de mangueras con la colaboración de la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO).

Pero Tierra Grata no era la única comunidad en la zona que no contaba con agua las 24 horas del día. Esto hizo que la FAO se motivara a vincular al proyecto de acueducto a la comunidad del Mirador que se encuentra a diez minutos en carro. Entonces, se encontraron dos comunidades con una necesidad común, pero con trayectoria histórica distinta, que se unieron y acercaron para trabajar juntos por un cambio de su realidad cercana.

Aquí ambas comunidades pusieron su mano de obra para enterrar 10 kilómetros de manguera, en colaboración con la policía nacional, el ejército y la alcaldía de Manaure que pago la mano de obra calificada. De manera que los proyectos productivos en Tierra Grata no solo han buscado involucrar o beneficiar a sus habitantes, sino también a las comunidades cercanas. Por el hecho de que su

compromiso por la paz les ha permitido tejer vínculos y relaciones con otras comunidades para conquistar luchas históricas en los territorios.

Así la paz ha sido una oportunidad para establecer diálogos y acuerdos con quienes tuvieron conflictos en un inicio. En cuanto a la tensión con los indígenas Yukpas, “La hostilidad, agrega Yakana [lideresa de la comunidad], comenzó a disminuir cuando el agua llegó hasta el caserío de los indígenas. (...) Fue así como los Yukpa vieron que su territorio, en lugar de ser afectado, iba a mejorar” (Orlas Carlos, 2024).

III) Nótese como la iniciativa de la ciudadela de paz *Bertulfo Álvarez* exigió avanzar no solo en el tema de vivienda, sino, simultáneamente, en el agua y la electricidad como elementos conjuntos para garantizar condiciones de una transición a la vida civil digna. De acuerdo con esto, se emprende el proyecto de energía en el 2019 como una alternativa a las plantas de gasolina que generaban luz, pero con racionamiento. Cómo se mencionó anteriormente, el agua y la energía era fundamental para impulsar los proyectos productivos como el taller de confección, la bloquera, la carpintería y el taller de ornamentación

Al respecto, una de las participantes dijo que le gustaría mucho que en la escuela se enseñara el cuidado del agua. Por eso planteó la necesidad de una salida pedagógica en donde los niños pudieran ir a la Bocatoma. Que desde esta experiencia los niños podían darse cuenta de que el agua no llega porque si, solo abriendo la llave, sino que entiendan el funcionamiento, el mantenimiento y todos los esfuerzos que hay que hacer para tener agua.

Figura 21. Taller con padres y madres de familia, directivos de la I.E. San Antonio y comunidad en general sobre los propósitos educativos en Tierra Grata. Archivo personal de los autores, 2024.



Eso entusiasmó tanto a los asistentes que todos empezaron a dibujar nuevas ideas en sus cartulinas. Enseguida un papito mencionó la importancia de que los estudiantes respeten la naturaleza, no tiren basura y que no le peguen a los animalitos, debido a que aquí hay muchas especies que proteger. Además, señaló que cuidar la naturaleza ayudaba a que otras personas visiten Tierra Grata para hacer avistamiento de aves.

Esto nos dio paso a reflexionar colectivamente como la educación debe ayudar a fortalecer los proyectos productivos y organizativos de la comunidad. Se resaltó la importancia de articular la escuela con estos proyectos para salir de las aulas a una educación experiencial y cercana, en donde los estudiantes puedan conocer a fondo su propia comunidad. Por eso, si en la escuela se pretende enseñar el cuidado del agua, las profes algún día pueden invitar a Don Luis, firmante de paz y encargado del mantenimiento acueducto, en donde él les puede contar cómo llegó el agua a Tierra Grata, cómo funciona y cuál es su importancia.

Aquí, el rol de la mujer ha sido indispensable a nivel organizativo y político, la ejecución de los proyectos productivos. “En lo de la luz las mujeres colocaron 104 jornales [días de trabajo voluntario], cosa que es bastante importante en el desarrollo de esta actividad” (La Rotativa Tierra Grata, 2021, 32:20). Esta participación de la mujer es de resaltar gracias al acuerdo de paz, pues si bien existía la igualdad en las filas entre hombres y mujeres en las FARC, los mandos altos y medios eran en su mayoría (casi por completo) ocupados por hombres.

IV) Finalmente, otro proyecto importante para el avance y configuración de Tierra Grata es su emprendimiento de ecoturismo llamado *Ecoturs*. Este ha aprovechado la riqueza de la fauna y flora de la Serranía del Perijá para brindar servicios de avistamiento de aves y caminatas ecológicas a turistas. También, la propuesta de Ecoturismo cuenta con distintos de espacios complementarios. En primer lugar, el restaurante que es utilizado por turistas y trabajadores de distintas organizaciones para almorzar, cenar, o tomar tinto. En segundo lugar, alojamientos reacondicionados para el hospedaje de turistas o visitantes. En tercer lugar, una réplica del campamento guerrillero que acerca a los visitantes a conocer la vida

diaria en las FARC. En cuarto lugar, la casa museo de la memoria histórica que relata el tránsito en el tiempo de la comunidad.

De manera que Ecoturs al tener un contacto directo y contante con los visitantes, público externo y turistas, tiene un papel comunicativo fundamental para la comunidad de Tierra Grata. Respecto a esto, los guías turísticos mencionaban la importancia de dar conocer su historia, de aprovechar al máximo cada visita para contar desde sus propias palabras como era la vida en la reincorporación, pues tienen muy claro que los medios de comunicación desinforman y estigmatiza a los firmantes frecuentemente. Desde esta mirada, la narración, la memoria y el testimonio se convierten en herramientas de denuncia y resistencia, para una comunidad señalada que le sigue apostando a su compromiso por la paz. Pensándolo bien, nos sorprende como una vereda tan joven y desprovista en sus inicios de los recursos básicos, logró acoger a más de 700 personas en el FICC (Agencia para la Reincorporación y la Normalización, 2023).



Yui: "Antes consideraba el Estatuto de las Farc como principio para salvar la vida (...) cambie el fusil por la mochila. Y el lápiz para construir mi futuro".



MOMENTO 3

Conflicto, tensiones territoriales y educación en la experiencia histórica de las FARC.

Pasado, presente y futuro: “La Casa de la Memoria”

La Casa de la Memoria no solo guarda objetos y relatos del pasado, sino que también proyecta el futuro de la comunidad a través de la memoria colectiva. Construida de manera comunitaria, alberga objetos donados por sus propios habitantes, entre ellos una gran biblioteca formada con todos libros que cada persona llevaba consigo mientras estaban en la guerrilla.

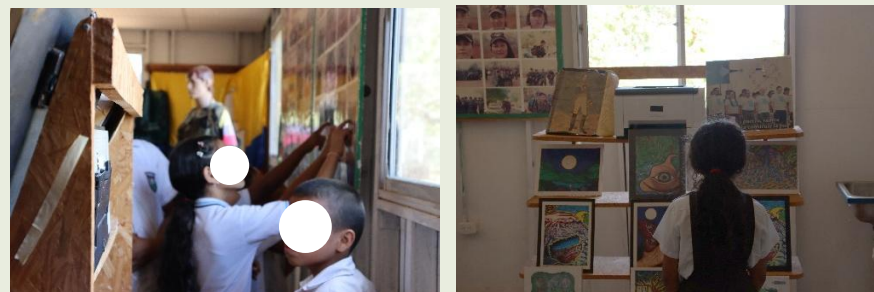
Aylen hoy nos invitó a almorzar en su casa ubicada en la ciudadela junto a su familia en agradecimiento por la amistad tan bonita que tejimos. Ha sido tan fuerte el vínculo, que ayer en el billar, pudimos abrirnos con toda confianza. Durante el almuerzo su mamá decía que si fuera por ella ni saldría de la vereda, pero como le tocaba salir porque afuera está el D1 y el Ara, que por eso iba al municipio de La Paz. Aunque ir hasta allá se prestaba mucho para que los señalaran como guerrilleros.

Enseguida agregó Aylen, que una vez venía subiendo en un carrito de transporte para Tierra Grata. Cuando una de las pasajeras empezó a decir al ver pasar una camioneta blindada: que eso allá esa gente vive, pero bien, como reyes; andan en camionetas grandes,

que eso el gobierno les había dado un poco de plata y que, además, no entregaron todas las armas. Y ellos al ver —continuó diciendo—, que me baje en la entrada de la vereda, ahí si se quedaron callados.

Esta misma estigmatización y señalamiento la padecen los hijos e hijas de la paz. Pues, una vez nos dirigíamos a jugar en el parque con varios niños de la comunidad, cuando nos encontramos con una niña de 11 años que había participado de todos nuestros talleres. Ella cursaba el grado quinto en la normal María Inmaculada del municipio Manaure, a unos 10 minutos en vehículo. Nos contó que esta vez no podía jugar porque estaba castigada, un compañero del colegio la estaba molestando por ser hija de firmantes de paz, así que ella no se aguantó y lo insultó.

Figura 22. ¿Qué hacemos con nuestro pasado? Conmemoración de los ocho años de la Fundación de Tierra Grata, Casa de la Memoria. Fotografía de Vanessa Esquea. archivo Personal de los autores, 2024.



2.1.4. Conflicto armado y dinámicas del territorio

Específicamente, los firmantes de paz han sido un actor estigmatizado y de desconfianza para los grupos armados en los territorios. Esto se debe a que, por un lado, se han convertido en un agente político de transformación que mantienen esfuerzos para garantizar la defensa de la naturaleza, los derechos humanos, la organización comunitaria, el liderazgo de mujeres y la implementación del acuerdo de paz. Por otro lado, han sido señalados de colaboradores de los distintos grupos y en especial de las disidencias de las FARC. Dicho esto, la vulneración de derechos humanos hacia los firmantes de paz se enmarca en un contexto de recrudecimiento y presencia histórica de grupos armados en el territorio.

La Serranía del Perijá históricamente ha sido un lugar de disputa y de tránsito de los grupos armados. La presencia de las FARC-EP en esta zona, según Páez y Manosalva (2022) y Trejos (2016), se remonta a 1982 bajo el control las zonas de los Montes de María con los frentes 35 y 37, la Sierra Nevada con los frentes 19 y 24, y la Serranía del Perijá con los frentes 41 y 59.

Ahora bien, tras la firma del acuerdo de paz, los grupos armados se han fortalecido gracias a su expansión territorial hacia las zonas antiguamente ocupadas por las FARC. Este escenario preocupa a los habitantes del Perijá quienes tienen incertidumbre ante las disputas cada vez más intensas por el control de los territorios (ver figura 23). Tal cual ha sido el caso de la situación en el Catatumbo en donde mantienen enfrentamientos el frente 33 del Estado Mayor Central (EMC) las disidencias de las FARC, y el frente de guerra nororiental del Ejército de Liberación Nacional (ELN), dejando más de 54.000 desplazados y 52 homicidios, entre estos 5 firmantes de paz (Paz, 2025).

Desde esta perspectiva, actualmente, el avance del ELN junto a otros grupos armados y paramilitares son una amenaza para Tierra Grata, pues tienen en su mira a los firmantes de paz. Al respecto, La Defensoría del Pueblo en su última alerta temprana 005-25, emitida el 10 de marzo de 2025, advirtió el riesgo inminente que enfrentaría la población civil, particularmente las personas firmantes del acuerdo y el campesinado. Pues la advertencia tiene como epicentro el (ETCR) Simón Trinidad de la vereda Tierra Grata, lo cual reconoce a sus habitantes como población especial en condición de peligro.

El educador de la Normal simplemente le llamó la atención al chico y habló con los acudientes de los involucrados. Al parecer, por palabras de ella, la institución no ha tomado la situación muy en serio. Los aires se calmaron un poco después de la citación de las familias, pero le preguntamos si la dejaron de molestar, y ella contestó que no era solo uno, sino que eran varios los que se burlaban de ella constantemente.

A estas situaciones están expuestos los estudiantes y comunidad que salen de Tierra Grata. Por eso persiste la motivación colectiva de tener un Modelo Educativo Propio, debido a que es una forma no solo de fortalecer su cultura, sino (como dijo un padre de familia en uno de nuestros talleres) “de proteger a sus hijos y a ellos mismos”.

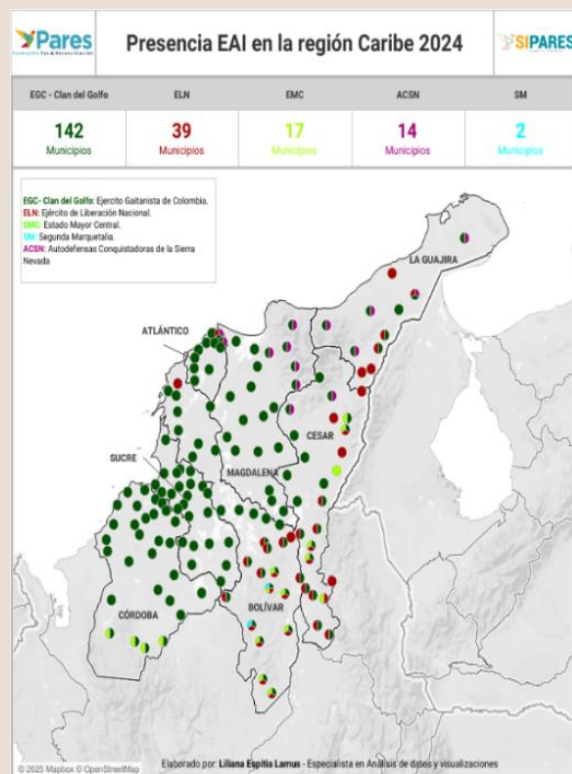
Tal sentido de protección atiende al hostigamiento, amenazas y violencias que han recibido algunos líderes de la comunidad. Nos contaban varios firmantes de paz, que algunas veces recibían mensajes intimidantes de personas extrañas en redes sociales, o que también, escuchaban rumores en otros municipios. Pero que nunca habían llegado a escalar, pues hasta el momento ningún firmante del ETCR había sido asesinado.

Sin embargo, crece la preocupación ante el aumento reciente de violencia en todo el país. La guerra entre el ELN y el Clan del Golfo pone en riesgo su comunidad y su proceso de reincorporación colectivo. Por eso, algunos firmantes prefieren ir hasta Manaure a hacer las compras diarias en lugar de ir a La Paz, debido a que, en este último municipio, nos contaban, han crecido los grupos paramilitares y de limpieza social.

Al caer la tarde, de regreso a nuestro alojamiento nos acercamos a la Casa de la Memoria en donde vimos a la señora Ana, quien nos saludó con su mano llena de manillas mientras terminaba de hacerle aseo al espacio. Este lugar hace parte fundamental de la identidad de Tierra Grata, pues resguarda objetos, sentires, y narrativas que comparten significados acerca del presente, pasado y futuro de su tránsito como comunidad. Aunque el espacio es pequeño, hay una gran biblioteca de libros, de elementos de comunicación e indumentaria de la vida guerrillera, también hay una variedad de retratos, fotografías y pinturas de Inti Maleywa.

La señora Adriana, que a su vez es guía turística de Ecoturs, nos contaba, que cada vez que podía, intentaba no solo contarle la experiencia de la vida en la guerrilla a los visitantes que llegaban,

Figura 23. Mapa presencia de Estructuras Armadas Ilegales en la Región Caribe 2024.



Fuente: Fundación de paz y reconciliación (Pares, 2024)

Junto a esto, no hay que desconocer que, según el informe de Indepaz (González, 2023), los excombatientes han sido perseguidos, amenazados y asesinados. Incluso, desde la Firma del Acuerdo de Paz han sido desplazados al menos cinco espacios transitorios de

reincorporación a lo largo del país (Misión de Verificación de las Naciones Unidas en Colombia, 2024-1). De hecho, es tal la persecución que recientemente el ELN llegó al NAR Omaira Díaz, Antioquia, a prohibir el internet y cualquier sistema de comunicación (Noticias Uno, 2025)

En respuesta a esta serie de dinámicas, la comunidad de Tierra Grata se propone fortalecer su organización política y comunitaria para establecer alianzas, proyectos e iniciativas con entidades nacionales o internacionales que les permitan perdurar en el territorio. Por eso, a lo largo de nuestras visitas pudimos observar cómo la comunidad y el Comité de seguridad ha hecho esfuerzos por poner cámaras, hacer un punto de vigilancia permanente, y estrechar lazos con el ejército que ocasionalmente patrullaban en el ETCR. En consecuencia, ha sido la organización un punto de unidad para la resistencia colectiva.

En este contexto de desplazamiento, estigmatización y amenazas, la memoria se convierte en un escenario de disputa y confrontación. Justamente, todas estas violencias son una forma de continuar narrativas y significados acerca del pesado, en donde alrededor de los firmantes de paz se tejen discursos divisores de segregación y

sino también las dificultades que han enfrentado en el proceso de reincorporación. De esta forma la memoria es una herramienta de construcción de paz, de resistencia y denuncia que les permite reinventarse en medio de la aún presente violencia a la cual están expuestos.

Un lugar que resume años: “El campamento”

*Cuando los guerrilleros llegaron a la **Zona Veredal**, se asentaron en sus característicos campamentos. Luego, con la construcción de los alojamientos, la comunidad decidió conservar el campamento como un símbolo de la transformación de sus vidas. Hoy, este **sitio de memoria** narra historias de paz y recibe a turistas, niños, niñas y miembros de la comunidad, quienes lo utilizan como un espacio de encuentro y convivencia, donde incluso se realizan festejos, reuniones o asados.*

Apenas pasadas las tres de la tarde, antes de la asamblea comunitaria en la que compartiríamos el propósito de nuestra visita, nos dirigimos al campamento con la familia de Douglas, miembro del comité de educación y guía turístico de Ecoturs. Nos pidieron tomar

algunas fotografías familiares que planeaban imprimir, un gesto que, aunque sencillo, nos permitió compartir un momento de cercanía.

Al llegar al campamento, los chiquitines de Douglas se esparcieron corriendo por el lugar, ansiosos por mostrarnos los cambuches, la rancho, el aula y cada rincón del espacio. Mientras tanto Douglas, con su mano marcada por las heridas de la guerra, les indicaba dónde no debían meterse. De pronto, al adentrarse al campamento su corporalidad cambió por completo: caminaba con una fluidez sorprendente a pesar de su discapacidad, avanzando con confianza por senderos que solo él conocía. Nos explicó que en los campamentos siempre debía haber caminos despejados de hojas por donde debía pasarse, porque si algún extraño los sorprendía tenía que hacer ruido.

Caminar por el campamento réplica era adentrarse por la espesura de imponentes árboles que cubrían todo el lugar. Era como si se dibujara un cielo verde sobre nuestras cabezas. A lo largo de la mirada, había toda una variedad de construcciones que mostraban la complejidad de la vida guerrillera, desde las improvisadas trincheras, hasta los cambuches más elaborados de colchón de hojas secas. Algunos de todos estos, estaban acompañados de una

odio. Sin embargo, en algunas palabras de Elizabeth Jelin (2002. Pág. 5), las interpretaciones de ese pasado reciente y de su memoria deben ocupar un lugar central en los debates culturales y políticos de toda la sociedad.

Por ello, la comunidad de Tierra Grata considera la memoria como una herramienta de resistencia y denuncia. A través de sus relatos, ejercicios de memoria colectiva, prácticas culturales, iniciativas educativas, y testimonios compartidos, la comunidad construye y resignifica narrativas que intentan silenciarlos o reducirlos. De esta manera, el recuerdo es una oportunidad para tejer diálogos, vínculos, y relaciones con otras comunidades.

Esto es un acto político por permanecer en el territorio y legitimar sus horizontes de construcción de paz en medio de las adversidades. A su vez, representa una posibilidad de fortalecer el arraigo e identidad cultural de la comunidad de Tierra Grata, en donde su memoria colectiva es el combustible para transformar el territorio desde la dignidad. Por este motivo, la vereda ha impulsado procesos de creación y difusión de nuevas narrativas desde sus propias organizaciones —como La Rotativa, la Junta de Acción Comunal (JAC) y Ecoturs—, con la intención de cuestionar los discursos

hegemónicos, visibilizar sus voces silenciadas, reconstruir su historia desde abajo y abrir caminos para la transformación social.

2.1.5 Lugar educativo en la experiencia histórica dentro de las Farc.

El papel de la educación en la experiencia histórica de las Farc fue un componente fundamental de su estructura organizativa y de su proyecto político. Dentro de la insurgencia, la educación no solo se limitó a la alfabetización básica, sino que se convirtió en un mecanismo de formación política, ideológica y técnica, necesario para la sostenibilidad del movimiento. Este sistema educativo complejo, jerárquico y formalizado respondía a una concepción propia de mundo contrahegemónica: la instauración del socialismo (Bedoya, 2023, pág. 184). De tal forma, la educación tuvo un rol dual dentro de la organización: como instrumento de cohesión interna, pero también como herramienta de empoderamiento.

Desde sus inicios, las FARC promovieron un modelo educativo alineado con su ideología política y su proyecto revolucionario. La formación desde este sistema educativo estaba orientado por la pedagogía popular y crítica como una herramienta para la libertad, y buscaba consolidar la identidad fariana del combatiente en las

pequeña descripción impresa al estilo de cédula o ficha museográfica, que ponía en contexto a los visitantes. El lugar estaba impecable, muy bien limpio y con la vegetación podada, era la comunidad y los trabajadores de Ecoturs quienes se encargaban del mantenimiento constante del espacio.

También, nos habló mucho de la vida cotidiana en el campamento. La jornada iniciaba muy temprano y el orden del día siempre estaba lleno de actividades: limpiar, cocinar, entrenar, construir o estudiar. Contó que le había sido difícil ranchar al principio, pero que ahí lo dejaron hasta que aprendió. Incluso, confesó que fue en las filas donde aprendió a leer y a escribir, por medio de la cartilla de alfabetización propia de las FARC.

Un escenario infaltable para Douglas era la hora cultural diaria. Este espacio de encuentro colectivo estaba dedicado a las actividades artísticas y creativas, el cual brindaba experiencias significativas. Aquí mencionaba Douglas, que había discusiones y debates constantes que orientaban el pensamiento de muchos camaradas. Por eso su formación como guerrillero había sido viviendo como guerrillero, equivocándose y aprendiendo de los compañeros, pues nadie nace aprendido, decía.

Figura 24. Retrato de Isabella y Douglas junto a su familia en el campamento. Archivo Personal de los autores, 2024.



A este mismo proceso de aprendizaje diario se refería Aylen, cuando nos compartió en otra ocasión cómo terminó siendo radista por más de 30 años. Ella decía que le parecía muy difícil entender todos los códigos, pues se confundía mucho, pero fue gracias a sus compañeros que empezó a cogerle el gusto. De hecho, ella no hizo el curso, sino que comenzó a crear desde su disciplina hábitos de estudio: escribir varias veces en el día los códigos, que sus

dimensiones militares, ideológicas y culturales (Lizarazo, 2021. Pág. 2253). Para ello, todo guerrillero debía aprobar y participar de los cursos y escuelas oficiales de la organización. Aquí los contenidos eran diversos y coyunturales, en donde se impartía la alfabetización, la teoría marxista-leninista, historia de la lucha campesina y estrategias de resistencia (Lizarazo, 2020. Pág. 2259). Los materiales usados para esta formación eran de elaboración propia, muchas veces conferencias, avisos de prensa, cartillas, audios, videos, y documentos internos como manuales, reglamentos o instrucciones.

Además, había espacios no escolarizados que hacían parte de la formación pedagógica de los combatientes. Estos eran la célula, la hora cultural diaria, cargar un libro siempre consigo mismo dedicándole un tiempo de lectura, y el elemento de la experiencia cotidiana como parte del aprendizaje (Lizarazo, 2020. Pág. 2257). De manera que el conocimiento era una construcción colectiva horizontal entre compañeros mediado por el diálogo, la pregunta y el arte como principal estrategia didáctica. Referente a esto el Bloque Caribe fue uno de los más ricos y diversos culturalmente dejando el legado artístico de Inti Maleywa, Julián Conrado, Malena Laverde o Martín Batalla.

Figura 25. Cartilla básica de suturas del frente Cacique Upar. Conmemoración de los ocho años de la Fundación de Tierra Grata, Casa de la Memoria. Fotografía de Vanessa Esquea. Archivo personal de los autores, 2024



Bajo estas características educativas, las FARC configuraron una identidad fariana que atendía a unos valores, principios y actitudes específicas que orientaban la forma de entender y actuar de los guerrilleros. Esta identidad colectiva fue tan marcada que Jesús Santrich (2019) intento plasmar en su libro “ABC del genuino fariano”, doce rasgos que todo excombatiente debería encarnar y representar. El primero menciona la importancia de “reconocer y

compañeros le preguntaran, o incluso, hablar constantemente en código.

Figura 26. Objetos de paz: Frecuencias de radio junto al reglamento de las FARC. Archivo Personal de los autores, 2024.



En consecuencia, era el mismo ritmo de vida un proceso de formación identitario y cultural que los movilizaba en colectivo. Pues, la fraternidad, el compañerismo y el cuidado común era algo que siempre resaltaban los firmantes de paz en sus narraciones.

Luego de tomar las fotografías familiares nos sentamos en el aula junto a Douglas y su familia. En nuestra conversación con Douglas, quedó clara la necesidad de rescatar algunas prácticas y saberes de las FARC, para que sus hijos y las nuevas generaciones comprendan su lucha pasada y el nuevo camino que están construyendo. Por eso resaltó que "nosotros nos podemos convertir en unos profesores, transformadores de niños (...), y dar charlas en el colegio, conferencias, cátedras en el colegio, enseñar la hora cultural y todo eso" (Douglas, firmante de paz, entrevista 3 de junio, 2023).

Entonces estaba cayendo el sol y nos dispusimos a salir del campamento. Eran las cinco de la tarde y había un compromiso importante que cumplir: ir a la asamblea de convivencia en donde les gustaba llevar a sus hijos para que escucharan los asuntos de la comunidad. Mientras caminábamos hacia la salida quedaron marcadas sus últimas palabras de Douglas de la conversación. "Lo más bonito de una persona es transmitir lo que sabe. Si usted se

enaltecer las raíces farianas de resistencia en sus dimensiones históricas, revolucionarias e insurgentes” (Santrich, 2019. Pág. 14).

Bajo esta experiencia histórica, le fue posible a Tierra Grata cimentar otra forma de organización colectiva y comunitaria teniendo en cuenta sus aprendizajes vividos. Aunque aquí es imposible hablar de una autenticidad fariana, si es importante reconocer que la comunidad de Tierra Grata retoma, resignifica y transforma algunos elementos educativos de las FARC en su diario vivir, e incluso en sus aspiraciones educativas a futuro. Por eso, en el contexto actual de posacuerdo, estos antecedentes educativos pueden servir como insumo para la reintegración y el diseño de estrategias pedagógicas contextualizadas e inclusivas que respondan a las realidades de la comunidad de Tierra Grata y del campo colombiano.

En este escenario, el concepto de Lebenswelt, introducido por Husserl (1976 como se citó en Bedoya, 2023) en la fenomenología, ha sido clave para entender el proceso educativo de las antiguas FARC-EP y su reincorporación tras el Acuerdo de Paz. Este término se refiere al mundo de la vida, es decir, la forma de ver y vivir la experiencia cotidiana de los excombatientes formada a través del

proceso educativo, afectivo, social y cultural en la guerrilla. Desde esta perspectiva, el tránsito a la vida civil se analiza como el choque entre el Lebenswelt particular de los firmantes y el sistema social colombiano, cada uno con valores y prácticas diferentes (Bedoya, 2023). En este panorama, la educación es un espacio de tensión y disputa entre las concepciones de formación construidas durante la vida guerrillera y los lineamientos oficiales establecidos por el Estado colombiano, reflejando una constante pugna entre ambas visiones.

2.1.6 Choques, perspectivas y tensiones sociales.

El tránsito a la vida civil no es un proceso armonioso, ni amigable. De hecho, algunos firmantes de paz describen la reincorporación como una lucha o choque entre dos mundos a nivel educativo. Por un lado, un mundo basado en la enseñanza de la solidaridad mutua y la colectividad, y, por otro lado, un mundo basado en el aprendizaje para la maximización de beneficios individuales (Bedoya, 2023). Bajo esta mirada, ese choque cultural produce tensiones y conflictos en la vida cotidiana de Tierra Grata que resalta la necesidad de procesos educativos pertinentes y contextualizados. Entre algunas tensiones podemos destacar principalmente: el individualismo tras una vida

capacita aprendiendo, entonces eso lo puede enseñar. No hay que guardar el conocimiento, hay que compartirlo".

La casa de Género: "Sororas"

*La Casa de Género es un símbolo de la organización y lucha política de las mujeres por transformar las relaciones de género impuestas y dignificar sus vidas. Este espacio, nombrado por sus fundadoras como **Sororas**, impulsa emprendimientos que fomentan la autonomía financiera de mujeres y hombres, incluyendo una peluquería, un café y la venta de suvenires.*

Al terminar las sesiones con los niños siempre íbamos a comprar agua al economato, esta es la única tienda de Tierra Grata y es de carácter comunitario. Para el FICC la encontrábamos muy surtida y llena de productos, pero para nuestra tercera visita la tienda solo tenía un poco de queso y dulces. La persona encargada de la caja nos contaba que la tienda estaba pasando por una crisis, pero que por ahí habían sacado una plática para hacer un pedido grande. Entre algunas razones de que no haya nada que vender, seguía diciendo, es porque los productos son muy caros, que por eso la gente ya prefiere comprar afuera así sea pagando una moto. Continuamos

preguntándole si era mejor que se acabara la tienda, y nos respondió que no, era mejor que alguien la comprara y la administrara, mejor dicho, que dejara de ser parte de la cooperativa.

Luego de unas horas nos encontramos en el restaurante con algunos jóvenes de la comunidad, hijos de firmantes de paz. Les preguntamos si eran parte de algún comité, ellos se miraron y enseguida nos dijeron que eran parte de la mesa de género, pero que se salieron porque discutían mucho. Los celos eran porque algunos integrantes del comité habían propuesto incluir más el tema de las diversidades sexuales, pero no querían. Incluso, nos mencionaron que algunas personas se sentían señaladas en la vereda, y que en alguna oportunidad también se sintieron violentadas.

También la tensión se fue dando en la mesa de género cuando promovieron el uso de marihuana recreativa en la vereda. Eso despertó la incomodidad de las personas porque argumentaban que no querían tener viciosos, ni que los niños cogieran malas mañas. De manera que ellos se salieron de la mesa, porque ya la cosa se complicó cuando los dos pusieron en discusión hacer algo frente a tema de las relaciones con menores de edad. Esto hizo que se

colectiva, la organización y participación política, la convivencia, las relaciones de género, y la educación.

Figura 27. *¿Cómo recordamos el pasado? Conmemoración de los ocho años de la Fundación de Tierra Grata, Casa de la Memoria. Fotografía de Vanessa Esquea. Archivo personal de los autores, 2024.*



Desde la perspectiva del choque cultural y educativo, las relaciones colectivas aprendidas en el sistema educativo de las FARC se fragmentaron luego del Acuerdo de Paz debido al tema del dinero, pues obligó a los excombatientes a entrar en la dimensión individual del mercado capitalista. Fue tan tajante el cambio que “aquí había una muchacha que no sabía que era la plata, tocaba que ayudarle a

saber cuánto valían los billetes” (Fredy, líder de Tierra Grata, comunicación personal 19 de noviembre, 2024). Esto hizo que la unidad y organización colectiva no tuviera la misma relevancia para todos los miembros de la comunidad. En relación con esto un líder de la vereda de Tierra Grata, nos contaba sorprendido que algunos compañeros olvidaron muchas prácticas comunitarias que había en la guerrilla, pues, decía, que “aquí hay más de cuatro personalidades jurídicas que gestionan sus propios recursos, eso fue un golpe ideológico muy berraco” (Fredy, líder de Tierra Grata, entrevista 19 de septiembre de 2024).

De manera que el individualismo se acentuó en la reunificación familiar cuando los valores y trayectorias educativas entre los firmantes de paz y sus familias, no compartían una misma perspectiva de mundo. Esta situación limita la participación y liderazgo político, lo cual representa un desafío para la organización en Tierra Grata. Frente a este aspecto, una mamita que siempre acompañaba a sus hijos en los descansos de la escuela nos contaba que algunas veces le daba pena participar en la asamblea de convivencia, porque eso era de ellos –refiriéndose a los firmantes de paz (Notas de campo, 2024).

fragmentara la organización por falta de acciones y se limitará la participación de sus miembros.

Figura 28. Fundación de la Casa de Género “Sororas” durante el FICC. Archivo Personal de los autores, 2023.



Pudimos comprobar que todas estas discusiones crearon un imaginario colectivo en la vereda acerca de la mesa de género. Algunas personas a lo largo de nuestros grupos focales confesaron que a los miembros de esta Mesa de Género se les conocía como los “degenerados” por proponer cosas que ellos no podían entender del todo. Por ejemplo, “que dos hombres sean pareja, eso allá [en la guerrilla] no se podía” o que “todos se metan con todos”. Entonces, les recordamos que el tema de los derechos de la comunidad LGTBI es una bandera del partido Comunes al cual hace parte Tierra Grata. Pero al parecer, por los argumentos que expresaron, no comparten

del todo las ideas del partido o, simplemente, se les ha dificultado adaptarse a las nuevas dinámicas de la vida civil.

Al caer el sol nos devolvimos hacia nuestro alojamiento y vimos la casa de Sororas cerrada. Cuando vinimos por primera vez, durante el festival, estuvimos en su inauguración a la cual asistieron muchas personas de la comunidad y de entidades externas. Esta pequeña casa, que tiene un jardín y dos grandes espacios interiores, hace parte de las iniciativas productivas impulsadas por la mesa de género. Allí se encuentra el emprendimiento de una cafetería, venta de ropa, y una peluquería. Además, esta mesa lidera otros proyectos como la construcción de un vivero, en el cual se proyecta el cultivo de cacao y café.

Estas iniciativas productivas representan para las mujeres una alternativa de independencia económica. Pues nos contaba uno de los fundadores de la Mesa de Género que, tras la dejación de armas, “muchos compañeros volvieron al rol tradicional de proveedor, entonces para que la mujer se empodere y no dependa de su esposo, para eso son estos emprendimientos” (Miembro de la Mesa de Género, entrevista 14 de noviembre de 2023).

Así mismo, los estilos de vida tan diferentes sin duda pueden generar problemas de convivencia y desgastar el tejido comunitario. Por ejemplo, el no acostarse temprano, el exceso de ruido, no respetar las normas de convivencia, no reconocer los saberes de las FARC y demás. O incluso, el uso de marihuana recreativa despierta posiciones diversas y contradictorias en la comunidad.

En ese panorama las experiencias educativas también han configurado relaciones de género en confrontación. Al respecto, a lo largo los talleres y conversaciones personales con los líderes pudimos darnos cuenta de que la comunidad LGTBI estaba prohibida en el reglamento de las FARC, y que también eran permitidas las relaciones con mejores de edad. Ahora en el tránsito a la vida civil, algunos excombatientes y miembros de la comunidad han mantenido esas lógicas que estigmatizan y violentan contra las diversidades sexuales. Así, también se han presentado casos en Tierra Grata de menores de edad embarazadas, lo cual representa un reto para los procesos de educación y sensibilización en la comunidad. Por eso es necesario generar espacios de diálogo y formación que permitan transformar esas dinámicas heredadas del conflicto y de la sociedad patriarcal colombiana.

Finalmente, este choque cultural es reforzado por una oferta educativa que no reconoce los saberes previos, intereses, apuestas y necesidades de la comunidad de Tierra Grata. Por lo tanto, es indispensable una oferta educativa dialógica y contextualizada que reconozca no solo a los firmantes de paz, sino a la diversidad de la comunidad y su plan de vida. Esto implica reconocer que los hijos e hijas de esta comunidad no pueden estar en una educación oficial común, sino que necesitan una educación con características distintas, en donde no se sientan estigmatizados, señalados, desconocidos o limitados.

Figura 29. Construcción colectiva de la Rancha, Salón Comunal o Salón Barranquilla. Archivo la Rotativa de Tierra Grata, s.f.)





MOMENTO 4

Contexto educativo: Experiencias de formación dentro de Tierra Grata y nuevos escenarios educativos

Archivo la Rotativa de Tierra Grata, s.f.

Pedro Pascasio

La Unidad Comunitaria de Atención (UCA) Pedro Pascasio es un centro de cuidado infantil que representa el primer espacio oficial de formación y socialización para los niños y niñas de Tierra Grata. Aunque hace parte del ICBF, su enseñanza es liderada por mujeres líderes y miembros de la comunidad, garantizando una educación desde un enfoque propio e intercultural.

Hoy visitamos el Jardín Infantil Pedro Pascasio donde fuimos recibidos en la cocina por Claudia, quien hace parte del comité de educación y es la encargada de preparar la alimentación infantil, una labor fundamental para este lugar. Nos brindó un tinto el cual tomamos afuera de la cocina debido al calor tan desesperante por la falta de ventilación. Al respecto, mencionó que el ICBF molestaba por todo, que ellos no dejaban poner ventanas ni ventiladores por el tema de higiene, que entonces le tocaba cocinar así.

Además, nos siguió diciendo que son muy estrictos con la nutrición, todo hay que pesarlo, medirlo y racionarlo. Sin embargo, no son igual de exigentes para la entrega de los alimentos, pues se demoraban

días o incluso llegaban a muy altas horas de la noche. Y ella debía salir a recibirlos.

En ese momento, llegó la pedagoga del ICBF y Aylen, una de las educadoras. Aquí nos explicaron que la pedagoga es la responsable de garantizar la aplicación del proyecto LuPaz en el centro educativo, el cual se empezó a implementar en el año 2022. En cuanto a esto, resaltaban que el modelo no se ha aplicado rigurosamente, debido a que constantemente se ha venido cambiando de pedagoga, en donde muchas no conocen el proyecto LuPaz a fondo. Por esta razón se promueven los lineamientos generales del ICBF.

Frente a esta ambigüedad, afirmó Aylen que en algún momento vinieron algunos representantes del ICBF y dijeron que tenían que revisar el proyecto y cambiarle muchas cosas. Por eso, “yo les dije, bueno, si ustedes le van a cambiar algo tiene que ser con el consentimiento de nosotros, porque nosotros también participamos ahí” (Educatra del Pedro Pascasio. conversación personal, 19 de septiembre, 2024). A pesar de las dificultades, las educadoras han hecho un esfuerzo colectivo por retomar e implementar el proyecto LuPaz, con el fin de adaptar la educación a las particularidades de

2.1.7. Contexto Educativo: Experiencias educativas y de formación dentro de Tierra Grata.

En Tierra Grata se desarrollan procesos educativos sistemáticos y continuos. De estos es posible destacar tres:

Lugares para soñar, lugares para la paz (LuPaz)

El proyecto *LuPaz* es una iniciativa pedagógica impulsada por los firmantes de paz, que fue elaborada junto al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) en el año 2019. Esta propuesta dialoga con los lineamientos y estándares del Ministerio de Educación Nacional, “con la intencionalidad de consolidar un modelo propio para la enseñanza de las infancias farianas” (Consejo Nacional de Reincorporación componente comunes, 2020. P, 5). Así, el *LuPaz* busca garantizar el servicio de educación inicial en primera infancia, mujeres gestantes y el fortalecimiento familiar desde estrategias y acciones pertinentes y oportunas que respondan a las características propias de los territorios (ICBF, 2021). Este proyecto se implementó por primera vez en el ETCR de Miravalle, departamento del Caquetá, en el año 2019.

Sin embargo, en Tierra Grata el *LuPaz* tiene sus raíces desde el año 2017 cuando las familias empezaban a instalarse y no tenían con quien dejar a sus hijos. Frente a esto, “muchos camaradas me pedían el favor de que les cuidara a los niños, porque como yo recién había dado a luz estaba en la casa” (Aylen, miembro del Comité de Educación, entrevista 19 de septiembre de 2024). Así que de manera autogestionada y colectiva, Aylen, Katia y Nasly, todas firmantes de paz, fundaron en sus casas una sala de cuidado infantil que pretende garantizar el crecimiento de los hijos de la paz con dignidad.

Con el pasar del tiempo esta iniciativa empezó a ser apoyada por instituciones de interés social. Fue de esta forma como llegó al ETCR la Fundación Amigos Para un Mejor Futuro, la cual mejoró las condiciones de atención infantil del establecimiento y empleo a las mujeres cuidadoras. Incluso, abrió posibilidades para su formación y capacitación a través del Sena en Atención Integral a la Primera Infancia. De esta manera, nació en el 2021 el hogar infantil Pedro Pascasio como una apuesta colectiva que pretende beneficiar a la comunidad en general.

En este contexto, el ICBF llegó en el 2022 con la iniciativa de implementar en el hogar infantil el proyecto *LuPaz*, a fin de

Tierra Grata y promover un aprendizaje significativo desde su territorio y cultura.

Aquí la enseñanza, nos contaban, se da con laboratorios de exploración acerca del entorno, del cuerpo, los sentidos y las emociones para cultivar el autocuidado y cuidado colectivo. De esta forma se realizan chinchorros o nichos que crean ambientes de aprendizaje temático, para fomentar el amor, la creatividad y el juego.

Figura 30. Firmante de paz y educadora del Pedro Pascasio junto a su hija estudiante de la escuela, archivo personal de los autores 2024.



También, el mismo territorio es un espacio de aprendizaje, por eso las salidas al bosque o a los proyectos productivos pretenden construir en la infancia un arraigo comunitario. En medio de este escenario se involucran a los miembros y líderes de la comunidad, quienes de vez en cuando aportan en algunas actividades de lecturas de cuentos, talleres o relatos de experiencias.

Sin embargo, las actividades no son solo con los chiquitines, sino también con las familias, pues el LuPaz busca fortalecer los vínculos en los hogares, preservar los saberes culturales y la historia de la comunidad. Acá recordamos cuando Aylen, nos contó acerca de una actividad muy bonita que hicieron con las familias en una de las reuniones que hacían cada tanto. Esta consistía en socializar el significado del nombre de sus hijos, de manera que muchos nombres de los infantes estaban relacionados con historias de líderes, amigos y eventos de su trayectoria en las FARC.

“Yo, le puse Aymara a Aymara [su hija], porque siempre me había gustado ese nombre. Lo escuché en la guerrilla porque una compañera lo tenía. Ella era muy bonita, tenía un cabello largo brillante, y a esa pelada sí que le dio duro la guerrilla hasta que le cogió el gusto. (...) Nos hicimos amigas, pero no la volví a ver

extenderlo a nivel nacional. La propuesta fue muy bien recibida, sin embargo, surgió desde el corazón del territorio el interés de reacondicionar el proyecto según los intereses propios de la comunidad.

Entonces, a partir de encuentros virtuales y presenciales, se logró contextualizar el proyecto LuPaz desde los saberes y necesidades locales. En este proceso incluyeron el enfoque del «buen vivir» que resignifica las tareas de cuidado y la educación inicial desde una mirada territorial. Además del enfoque de la familia fariana, el cual reconoce su experiencia histórica y política tan característica (ICBF, 2021). De esta forma el LuPaz se fundamenta en el principio del cuidado, el cuidado compartido y el autocuidado

La aplicación de este proyecto se hace desde los Laboratorios de Aprendizaje. En Tierra Grata estos consisten en crear escenarios de experimentación y ambientación pedagógica desde el territorio, que permitan transformar el mundo para el desarrollo de experiencias significativas en la niñez (Asociación de Padres de Familia del Hogar Infantil Doce de octubre, 2024).

Bajo estos lineamientos pedagógicos, el hogar infantil pasa a convertirse en una Unidad Comunitaria de Atención (UCA) a cargo del ICBF en el año 2022. Sin embargo, la aplicación del proyecto LuPaz en Tierra Grata se ha dado de manera parcial, pues, “los que vienen del ICBF dicen que el modelo tiene mucha cosa, como que no es acorde con los niños (...) O sea, siempre le han buscado un pero” (Aylen, educadora, entrevista, 19 de septiembre de 2024). Esto se debe entre otras cosas, a la desconfianza y estigmatización existente hacia la población en reincorporación. Además, el LuPaz genera tensiones dentro del ICBF y su Política Pública de Primera Infancia, por eso no es promovido coherentemente.

Estas tensiones hacen que no se promueva la apropiación de la comunidad del LuPaz. Precisamente, “no hemos tenido esa socialización como profundo, que los papitos conozcan que estamos trabajando con un proyecto. (...) La mayoría de los padres de familia solamente les interesa que uno abra el Pascasio y que les reciba los hijos ahí” (Aylen, educadora, entrevista, 19 de septiembre de 2024). Lo anterior atiende a que la contextualización del LuPaz, no involucró la participación amplia de la población Tierra Grata, pues, solo participaron una de las fundadoras del hogar infantil, la presidenta

porque murió en un bombardeo”. (Educatra del Pedro Pascasio. conversación personal, 19 de septiembre 2024).

Mientras conversábamos al frente de la cocina del Pedro Pascasio, algunos pocos niños tomaban su merienda en una pequeña mesa colorida, esperando que llegaran sus familias a recogerlos. Así que Nasly, la otra educadora del Pedro Pascasio los acompañaba en medio de una conversación acerca del color de las hojas de los árboles. Y al tiempo, la pedagoga entregaba los mercados mensuales para las mujeres gestantes. Entre tanto, Leidy restregaba con abundante agua y jabón las canecas de basura, era la encargada del mantenimiento del lugar. En este paisaje de situaciones se divisa el funcionamiento del equipo de trabajadoras del Pedro Pascasio, el cual está conformado por firmantes de paz, miembros de la comunidad y personas externas del ICBF.

El Salón Bogotá: Arando la Educación

El Aula en donde los excombatientes recibieron la educación formal bajo el programa de Arando la Educación, significa para la comunidad la construcción de futuro y acceso al conocimiento. Este lugar, también llamado como El Salón Bogotá porque tiene aire

acondicionado, es un punto de encuentro para actividades formativas y recreativas.

Para lograr estar al frente de la labor pedagógica en el Pedro Pascasio las educadoras pasaron por diversos procesos de formación tras la dejación de armas. El más importante es el proyecto Arando la Educación, el cual les permitió ingresar a la educación formal y terminar el bachillerato.

Este programa funciona de dos maneras en Tierra Grata. Por un lado, tiene una línea de acción hacia la alfabetización de jóvenes y adultos. Aquí el educador es un firmante de paz miembro de la comunidad, en donde se valoran sus conocimientos de instrucción fruto de su experiencia en las FARC, quien va acompañado de un tutor pedagógico de origen externo. Estos enseñan desde la modalidad flexible visitando cada uno de los hogares atendiendo a los tiempos y ritmos de los estudiantes.

Sin duda, esta es una oportunidad para Doña Zunilda, miembro de la comunidad quien sale adelante con sus dos hijos y su nieto, por medio de su emprendimiento de restaurante que funciona en su casa. En este espacio comíamos los tres golpes diarios cuando una

de la JAC, la Fundación Amigos Para un Mejor Futuro y el ICBF. También, esta poca participación se debe a la modalidad virtual en la construcción de la iniciativa, y a la dependencia hacia los firmantes de paz con sus liderazgos tan marcados.

Un elemento fundamental del proyecto LuPaz es que sus educadoras, al ser firmantes de paz y miembros comunidad, orientan una educación pertinente desde los intereses y horizontes políticos de la propia vereda, fortaleciendo la identidad cultural, la memoria colectiva, el arraigo, y la transmisión de saberes. Sin embargo, esta potencia transformadora puede verse limitada por la falta de apoyo institucional y claridad en la implementación por parte del ICBF.

A diciembre del año 2024 el Pedro Pascasio contaba con 3 mujeres gestantes y 36 estudiantes activos. Entre estos 16 niños y 15 niñas entre 0 a 5 años (JAC, 2024-2). Además, el equipo del centro de cuidado infantil está conformado por una coordinadora del ICBF, una pedagoga, una nutricionista, dos educadoras, una persona responsable de la preparación de los alimentos y otra encargada del aseo y el mantenimiento del lugar.

Arando la Educación

El proyecto Arando la Educación nace en el año 2017 en el marco del Acuerdo de Paz, como una estrategia para garantizar la integración social y económica en el tránsito a la vida civil de los excombatientes. Desde esta intención, este proyecto se propone “facilitar el acceso al derecho a la educación para adultos y propiciar oportunidades de empleo o emprendimiento a personas en proceso de reincorporación y procedentes de las comunidades aledañas a los ETCR y NAR” (ClioDinámica, 2023, Pág. 5).

Esta iniciativa es coordinada por el Consejo Noruego para Refugiados (CNR), aprobado por el MEN y operado por la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). Además, en la implementación de Arando la Educación participan la Fundación Colombiana de Excombatientes y Promotores de Paz (FUCEPAZ), y el Consejo Nacional de Reincorporación componente comunes (CNR).

En ese contexto, el punto de partida pedagógico de Arando la Educación son las experiencias y saberes previos para la construcción de conocimiento territoriales y pertinentes. Por esto, el plan de estudios que está conformado por los lineamientos y áreas

vez mencionó que ella no sabía si seguir estudiando, porque en la mañana y la tarde es cuando más ocupada estaba; y ya en la noche terminaba cansada y los tutores no podían.

Le preguntamos si eran muy difíciles las actividades mientras nos ponía en la mesa un plato de yuca con queso y chicharrón. Ella nos contaba que no, que al contrario le gustaba porque la ponían a hacer cositas de trazar, colorear, pegar, dibujar y hasta con plastilina. Además, estaba muy agradecida porque el profesor (que es amigo suyo y algunas veces comía en su restaurante), era muy paciente con su temperamento.

Por otro lado, se encuentra la línea nivelación de educación formal que usualmente se imparte en el Salón Bogotá, el cual cuenta con una pequeña biblioteca, una sala de sistemas con acceso a internet, pupitres y proyectores. Además, este es un lugar simbólico para Tierra Grata, debido a que ha sido testigo de la formación de líderes y miembros de la comunidad, por ello en sus paredes se exhiben fotografías de graduados como Julián Conrado, Solís Almeida, Yarledis Olaya, entre otros.

Las trabajadoras del Pedro Pascasio recuerdan haber sido parte de distintas promociones de este proyecto. Nos contaba Aylen, que se hacían unos debates muy buenos por algunas cosas que decían los profesores. Pues en algunas ocasiones los educadores daban versiones del conflicto armado que nos les parecía, y en esa discusión se les iba toda la clase.

Figura 31. *Estudiantes de la I.E. San Antonio observando las promociones del proyecto Arando la Educación durante la conmemoración de los ocho años de la Fundación de Tierra Grata. Salón Bogotá. Fotografía de Vanessa Esquea. Archivo personal de los autores, 2024.*



establecidos por la ley, son aterrizados a las problemáticas y situaciones reales de los estudiantes.

Para garantizar el derecho a la educación este modelo pedagógico es flexible y dinámico, pues atiende a los tiempos y ritmos de la comunidad involucrada. Por esta razón, Arando la Educación propone organizar Ciclos Lectivos Especiales Integrados (CLEI), los cuales son unidades curriculares que equivalen a grados de la educación formal regular.

En Tierra Grata este proyecto tuvo su primera promoción de graduados en el año 2017. Y a la fecha del año 2024 contaba con 98 egresados a lo largo del proyecto (JAC, 2024-2). Entre estos 62 reincorporados, con 35 hombres y 27 mujeres. Además de 36 graduados no firmantes de paz, entre estos 10 hombres y 26 mujeres.

En este panorama, las percepciones de la comunidad de Tierra Grata acerca del proyecto Arando la Educación son diversas y han sido sistematizadas por Barrientos (2020). En su investigación la comunidad señala algunos elementos educativos que consideran se deben transformar o fortalecer en el escenario de reincorporación.

Por un lado, señalan que los fundamentos pedagógicos y filosóficos de Arando la Educación “muestran un distanciamiento entre los presupuestos y la forma de ponerlos en práctica” (Barrientos, 2020. Pág. 84). Eso se evidencia en que los tiempos para la educación son muy cortos, o los procesos son muy rápidos, por lo que el estudiante no se siente preparado para afrontar la realidad que vive a partir de los conocimientos aprendidos. también, los reincorporados sienten una exclusión de su historia, experiencias y trayectorias de vida, ya que los textos escolares suelen ser parcializados y desconocen tanto el contexto territorial como los saberes previos.

Frente a lo anterior, es fundamental el papel de un educador crítico y comprometido que oriente los procesos formativos de manera pertinente. Sin embargo, Barrientos (2020) afirma que sigue siendo inexistente una hoja de ruta en Arando la Educación, para saber cuál es el perfil idóneo de los maestros y su método educativo. En medio de estas condiciones, la comunidad señaló que se algunas veces se sienten desmotivados frente al proceso educativo (Barrientos, 2020). Esto tiene origen en las situaciones materiales de los mismos estudiantes; es un obstáculo estudiar, cuidar a los hijos y a la vez trabajar o mantener una preocupación por conseguir ingresos.

Actualmente, la educadora de esta línea del proyecto Arando la Educación es Orli, miembro de la comunidad y quien hace parte a la Mesa de Género. Ella ha utilizado esta plataforma para promover la organización comunitaria. Nos contó una tarde que estaba viendo con sus estudiantes qué era un proyecto y cómo formular sus objetivos, pues Tierra Grata se estaba pensando actualizar su Plan de Vida. Además, que ponía a sus estudiantes a elaborar reseñas, o incluso, ensayos acerca de temas de la vereda.

Indudablemente, terminar el bachillerato es un logro personal y colectivo muy importante. En nuestros talleres varios papitos y mamitas mencionaron que Arando la Educación les ha permitido profesionalizarse y estudiar muchas cosas que antes era imposible imaginar, por ejemplo, hacer un técnico en turismo o ser profesora en primera infancia. También, esta formación les ha permitido elevar el nivel de entendimiento sobre la realidad y así fortalecer su autogestión comunitaria.

La Rotativa

Al mimeógrafo dirigido por Jacobo Arenas, utilizado para difundir ideas y propaganda, lo llamaban “La Rotativa”. Inspirado en este

*símbolo de comunicación y resistencia, el colectivo y casa cultural **La Rotativa de Tierra Grata** busca preservar la memoria, cultura e identidad del pueblo gracias a la visibilidad de sus producciones audiovisuales.*

Una vez terminada la jornada en el Pedro Pascasio nos despedimos de todo el equipo de educadoras y fuimos a la Rotativa. Al llegar nos encontramos a Marcos, junto a varios niños y niñas que estaban practicando con acordeones, tambores y maracas. Marcos, nos contaba que una de las apuestas del Comité de Cultura era abrir escenarios culturales y de esparcimiento para la comunidad, y este espacio era uno de ellos. Entonces siguieron practicando el nuevo ritmo de Bulla que les estaba enseñando Marcos. Algunos cogieron el ritmo muy rápido, mientras otros tarareaban para intentar seguir la clave.

Al tiempo sonó el lamento del acordeón que anunciaba la reconocible canción de Juancho Polo Valencia: Alicia Adora. Era esta vez Luciani, una niña de 12 años, quien nos contaba que estaba practicando la tarea que le dejó el profe de acordeón el día anterior. Así, otro de los espacios culturales ofertados son las clases de

Figura 32. Estudiantes del Pedro Pascasio esperando a sus familiares al finalizar la jornada escolar. Archivo personal de los autores, 2024.



Figura 33. Primera promoción del proyecto Arando la Educación. Archivo fotográfico la Rotativa de Tierra Grata, 2017.



Figura 34. Visitando la Rotativa en la conmemoración de los ocho años de la Fundación de Tierra Grata. Fotografía de Vanessa Esquea. archivo Personal de los autores, 2024.



Figura 35. Viernes de deporte dirigido por la fundación Kunna y el Comité de Deporte. Archivo personal de los autores, 2024.



acordeón semanal, las cuales son orientadas por un profesor guajiro de imponente voz que había hecho parte de famosas agrupaciones Vallenatas. Este espacio es apoyado por la alcaldía de Manaure, fruto de los vínculos tejidos entre Tierra Grata y otras comunidades.

Figura 36. *Aprendiendo a tocar Bulla. Archivo personal de los autores, 2024.*



Entonces Lionel, un niño de 10 años, al escuchar los acordes de la pieza vallenata soltó un canto como un juglar experimentado. Todos quedamos sorprendidos en medio de risas al verlo menearse

sentimentalmente con las manos puestas en el pecho. Esta escena era producto de las clases de acordeón, pues allí Lionel construyó la confianza de exponerse al público.

De manera que Marcos empezó a contarnos que todos los niños y niñas presentes eran parte del Semillero de Paz de la Rotativa. Entonces, Lionel nos llevó hacia adentro de la casa cultural, donde empezó a mostrarnos todos los productos que habían realizado en los talleres junto a sus tutores.

Allí había cámaras estenopeicas que realizaron los niños y niñas con latas de cerveza, fotos de ellos y de la comunidad en negativos, fotografías en cianotipia y trabajos en clorotipia. Además, había una gran cartografía del territorio que plasmaba su percepción cerca del espacio. Todo esto, evidenciaba el proceso de reflexión y formación profunda que se daba dentro del Semillero.

En ese momento, salió María Fernanda, la cofundadora de la Rotativa, y nos explicó que el semillero estaba organizado por ciclos temáticos, en donde cada ciclo estaba acompañado por algunas técnicas artísticas. Desde entonces, en la segunda versión del semillero realizado en 2024, se incluyeron otras producciones como

Finalmente, menciona Barrientos (2020) que para la comunidad de Tierra Grata es muy importante la formación para el trabajo, sin embargo, alegan que esta no puede quedarse en el plano de los conocimientos sin que haya una transformación real en las condiciones de vida o del territorio. Es decir, que, si se desarrolla una capacitación sobre agricultura, este debe estar acompañado por un recurso económico que apoye un proyecto productivo en la comunidad.

Otros procesos formativos en Tierra Grata

Los procesos de formación en Tierra Grata hacen parte de los horizontes políticos que han construido como comunidad. Este es el caso del colectivo y casa cultural *La Rotativa* y su Semillero de Paz. Esta es una iniciativa de Marcos Guevara, miembro del Comité de Cultura, y María Fernanda Pinilla, miembro del Comité de Educación, en donde tuvieron la idea de crear en el año 2023 un espacio que fortalezca las técnicas audiovisuales y artísticas para niños y niñas de la vereda.

Este semillero busca promover la construcción de paz y el arraigo comunitario a través de herramientas artísticas, las cuales permiten

la expresión cultural e identitaria, además de tejer vínculos fraternos. Así, lo manifiesta María Fernanda, pues se espera que “esto pueda ser parte también de lo que ellos se esperan proyectar, en lo que ellos quieran ser, o simplemente como una forma también de interpretar su comunidad y su territorio” (*La rotativa y su semillero*, 2024, 5:00).

El semillero, nos contaba María Fernanda, está orientado desde la Educación Popular y Comunitaria pues se espera construir un espacio alternativo a la escuela, en donde los niños y niñas se apropien de su propia realidad. Desde esta mirada, se quiebran las relaciones tradicionales de enseñanza y se tejen nuevas formas horizontales de construir conocimiento.

Desde esta mirada pedagógica los educadores que pretenden desempeñar procesos de formación en Tierra Grata deben tener en cuenta algunos aspectos. Señala Camilo, uno de los educadores del semillero, que los agentes del aprendizaje que vengán a trabajar con la comunidad “Tienen que entender las dinámicas que se dan en el espacio. Entonces, esa construcción de qué se quiere aprender, de qué se quiere trabajar desde la pedagogía es construida con ella – de la mano de la comunidad-” (Camilo, tutor del semillero de la

podcast, grabado y pintura. También, el semillero es un ejercicio autogestionado, y ha logrado conseguir recursos por medio de convocatorias a proyectos, para vincular a los talleristas, para conseguir materiales o para visibilizar la experiencia de Tierra Grata en otros lugares.

Figura 37. Clases de ritmos vallenatos. Archivo personal de los autores, 2024



Esta experiencia de formación del semillero de la Rotativa ha despertado intereses y aficiones en los niños y niñas de Tierra Grata.

Pues ellos cuando nos veían llegar siempre querían usar la cámara. Incluso, se ofrecían a ayudarnos a tomar fotografías de los talleres, grupos focales o demás actividades.

María Fernanda nos compartió que planean ampliar la Casa Cultural para ofrecer mejores condiciones de aprendizaje a los niños y niñas, y que sueñan con convertir La Rotativa en un edificio dedicado al arte y la cultura. Con apoyo de la Universidad Nacional ya cuentan con planos y diseños, lo que los ha motivado a gestionar recursos, incluyendo la creación de una biblioteca que fomente la lectura en la vereda, ya que actualmente no existe un espacio de este tipo.

Entonces la tarde ya cerraba el día con un cielo rojizo y amarillo, cuando Marcos terminaba de colgar un largo pendón sobre unas grandes estacas de madera que parecía un arco de fútbol. Estaba preparando la pantalla para la proyección de una película, como muy pocos pueden acceder a un cine, la Rotativa dispone espacios que permitan acceder la cultura en la comunidad. En este clima se acomodan los niños y niñas con crispetas en mano, mientras algunos perros descansan debajo de las sillas y otros gatos sobre las piernas

Rotativa, entrevista 14 noviembre 2023). Esta perspectiva dialógica permite compartir aprendizajes no solo con las gentes del ETCR, sino con otros contextos.

En ese panorama, fue tan nutritiva esta experiencia del Semillero de Paz que la ONU y otros fondos nacionales e internacionales, tuvieron la iniciativa de extender esta propuesta en el año 2024 en cinco departamentos más como una forma de sembrar alternativas de paz en otros territorios (Misión de Verificación ONU Colombia, 2024-2).

Ahora bien, en Tierra Grata constantemente se están dando diversos procesos de formación que son iniciativas propias de la vereda, pues los Comités permanentemente realizan actividades que involucran la participación y fortalecen el tejido colectivo. Por ejemplo, el Comité de Juventud abrió un espacio de acompañamiento y refuerzo escolar para niños y niñas todos los días en las tardes. Este es un espacio de compañerismo, socialización, juego y aprendizaje para la participación y formación colectiva. Pues, los más grandes le ayudan a hacer sus tareas a los más pequeños, comparten entre ellos, y al final, como compensación del espacio todos juegan juntos.

También, el Comité de Deporte dispone espacios de entrenamiento deportivo o de torneos para la comunidad, en donde no solo es juego, sino necesariamente un proceso de formación identitario y cultural. Allí asisten los niños y niñas cada tanto para jugar diversos deportes, en donde estas actividades son vistas como una oportunidad para trabajar las emociones, transmitir saberes y pensar el futuro. De esta mirada, el deporte es en Tierra Grata una herramienta para la construcción de paz desde lo lúdico y lo colectivo que trascienden la cancha, pues los torneos también se realizan con otras comunidades vecinas lo cual les permite estrechar lazos territoriales significativos y de convivencia.

Sin embargo, la formación colectiva en Tierra Grata trasciende estos espacios, pues la vida familiar y comunitaria es el primer espacio de socialización y educación. A través de las jornadas de limpieza, el trabajo colectivo, las asambleas y las rutinas compartidas, los y las tierragratenses forjan su identidad, sus vínculos y su expresión cultural. Por ello, resulta fundamental comprender la educación en Tierra Grata como un conjunto de procesos vivos, dinámicos y entrelazados, que se retroalimentan constantemente desde lo comunitario.

de los infantes, este contexto devela un escenario ansioso por vivir una tarde de cine comunitario.

Cortar la maleza: “La escuela”

El nuevo escenario educativo, en el cual confluyen sueños, oportunidades, así como disputas, tensiones y retos, es la escuela. Este espacio abre la interrogante a nuevas e importantes preguntas para la comunidad de Tierra Grata, pero también para el país y el proceso de reincorporación en general: ¿Qué tipo de educación se va a dar en estos espacios, y quién se va a encargar de la enseñanza?

Hoy desde muy temprano, la comunidad se movilizó para llevar a cabo una jornada de limpieza en la escuela, una actividad acordada previamente en la convivencia de la que fuimos parte. La maleza había crecido considerablemente y representaba un riesgo para los estudiantes. La imagen de hombres y mujeres organizándose desde las seis de la mañana para cortar el pasto con peinilla, machete y máquina de fumigar para despejar los alrededores de la escuela, es un reflejo de la profunda responsabilidad comunitaria y el valor de este escenario educativo.

Durante la jornada, nos sorprendió la destreza con la que realizaban la labor. Al preguntarle a Aylen cómo se sentía con el trabajo, respondió entre risas que esto no era nada comparado con las tareas que realizaban en el monte. Sus palabras nos recordaron que esta comunidad, forjada en la resistencia, encuentra en el trabajo colectivo una forma de reafirmar su identidad.

Figura 38. Jornada colectiva de limpieza de la maleza de los alrededores de la escuela por parte de los padres, madres y comunidad de Tierra Grata.



En menos de dos horas, toda la maleza había sido cortada y el área fue fumigada, asegurando un entorno más seguro para los niños y niñas. Mientras algunos realizaban el trabajo físico, otros llevaban

2.1.8. Nuevos escenarios pedagógicos: Institución Educativa San Antonio

Tierra Grata es el primer ETCR en Colombia que cuenta dentro de su espacio territorial con una escuela primaria pública. Este logro fue posible gracias a la fundación sueca Anclando Corazones (Ancla) que a mediados del año 2023 llegó con la iniciativa de donar tres salones a la comunidad. A esta causa se sumó la gestión de la embajada de México y el trabajo colectivo de la comunidad, que junto a Ancla, culminaron la construcción de la escuela el 23 de noviembre del 2023.

En este proceso la comunidad empezó cuestionarse: ¿Qué tipo de educación se va a dar, y quién se va a encargar de la enseñanza? Al respecto, esperaban que los maestros fueran miembros de la vereda y que la formación estuviera orientada desde la visión propia de la comunidad. Sin embargo, la falta de personal cualificado y de una propuesta clara de educación reconocida por el Estado colombiano, hizo que se tuvieran que elegir una propuesta educativa externa.

Figura 39. Construcción colectiva de la escuela de Tierra Grata dirigida por obreros suecos. Archivo personal de los autores, 2023.



Entonces, al espacio llegaron las propuestas de los curas y su educación religiosa, y la de los docentes con el modelo rural de la escuela nueva. En esta discusión, Tierra Grata se reunía en asambleas y decidió abrirle las puertas a la segunda propuesta con la escuela multigrado, debido a que no querían la imposición religiosa. De manera que el establecimiento asignado por el MEN para esta labor fue la Institución Educativa San Antonio (IESA), perteneciente al municipio de Manaure. A partir de aquí la I.E. San Antonio comenzó a poner en marcha su proyecto educativo.

La I.E. San Antonio está conformada por 12 sedes cuyos nombres, al igual que la sede principal, corresponden al de su respectiva vereda de ubicación con 293 estudiantes matriculados al año 2023. La

mecato para compartir generando un ambiente de cooperación y compañerismo. Esta escena resume que, al limpiar la escuela, también se despejan los caminos para sembrar una educación y futuro en el territorio.

Las jornadas colectivas son comunes en la vereda y refuerzan su tejido social. Esto nos permitió comprender la importancia de la educación como un proceso colectivo, donde el aprendizaje no solo ocurre en las aulas, sino también en el trabajo conjunto y en la cotidianidad de la vida comunitaria. La escuela no es solo un espacio físico, sino un reflejo del compromiso que la comunidad ha asumido con la formación de las nuevas generaciones.

Tuvimos la oportunidad de acompañar algunas clases de la profe Luzmy y Yuli, educadoras de la I.E. San Antonio sede Tierra Grata, y fue para nosotros un verdadero encuentro de emociones y reflexiones. Lo primero que nos sorprendió, es lo flexible y dinámica que es la Escuela Nueva. En el salón de la profe Luzmy, los estudiantes estaban divididos por mesitas o de manera individual, realizando diversas actividades según el grado en el que se encuentren. Mientras la profesora Luzmy fortalecía en los

estudiantes de preescolares habilidades sensoriales y de motricidad fina, de manera simultánea, los niños y niñas de primero aprendían a leer y a escribir con la cartilla *Nacho*.

En contraste, la profesora Yuli tenía reunidos a los estudiantes de grado quinto, cuarto y tercero alrededor de su escritorio haciéndoles un dictado, para luego dejarles preguntas según su estado de conocimiento y grado escolar. Al mismo tiempo, los estudiantes de segundo en sus puestos resolvían operaciones de descomposición numérica que la profesora les había dejado en el tablero. Estar en medio de este paisaje nos hizo sentir que todo estaba en movimiento, y que, para sostener ese ritmo, se necesita mucho orden pedagógico para llevar tantas actividades al tiempo.

También, la cantidad de estudiantes por grado era bastante alta, lo que dificultaba la puesta en marcha de diversas actividades. Así mismo, el material didáctico que se maneja en esta escuela es un poco limitado, en especial, para estudiantes en condición de discapacidad. Este es el caso de Thaner, un niño de 5 años que tiene discapacidad visual y cognitiva. La profesora Luzmy intentaba realizar actividades diferentes con él, por ejemplo, dinámicas con

diversidad de sus sedes, localizadas en todos los pisos bioclimáticos, refleja la riqueza cultural y natural de la institución:

Tabla 3: *Recuento estudiantes matriculados en el 2023 de la I.E. San Antonio.*

SEDE	TRANSICIÓN	PRIMARIA	SECUNDARIA	MEDIA
San Antonio	3	13	46	15
Sabanas de León	6	34	0	0
La Vega de Jacob	5	31	0	0
Nicaragua	3	20	0	0
Hondo del Río	0	9	0	0
Canadá	3	11	0	0
Casa Grande	3	13	0	0
El Venao	2	8	0	0
Pie del Cielo	Cerrada temporalmente por obras			
El Cinco	0	2	0	0

Fuente: Tomado del PEI de la I.E. San Antonio, 2023.

Sin embargo, la apertura del colegio se dio de manera muy rápida y descontextualizada. No hubo un proceso de transición que permitiera integrar gradualmente a la nueva institución a las dinámicas del territorio, ni tampoco se ajustaron sus horizontes institucionales para responder al contexto social y político de un

escenario de posacuerdo. Por eso, el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la escuela no contempla la construcción de paz, la memoria, ni la reconciliación social como ejes fundamentales de su propuesta. Y esto es entendible, pues la I.E. San Antonio atravesaba un proceso de reorganización interna, en donde no contaban con un rector asignado, y tampoco tuvo ninguna orientación o acompañamiento pertinente por parte de organismos nacionales e internacionales.

“cuando entregaron la escuela, –nos contaba un educador de la IESA– no había rector, por eso me llamaron a mí en representación. Ahí estaba la embajadora de México, alguien del Ministerio de Educación y una representante de la comunidad, me dieron una lista de los estudiantes matriculados y que ya en tres semanas debía estar funcionando la escuela” (Educador de la sede San Antonio, conversación personal, 6 de junio de 2024).

En ese panorama, fue la IESA y sus educadores quienes asumieron la responsabilidad de garantizar el servicio de educativo desde sus condiciones posibles. Aunque no contaron con una orientación institucional clara de cómo afrontar los desafíos y retos del nuevo escenario educativo.

texturas, rasgando papel y realizando bolitas. Pero, aunque quisiera acompañar individualmente a Thaner, la cantidad de estudiantes lo dificultaban.

Figura 40. Estudiantes y educadoras de la I.E. de San Antonio. Archivo personal de los autores, 2024



En este contexto, adaptarse a las necesidades de los estudiantes fue todo un reto para las profesoras. Pues, no contaban con apoyo, asesoría o capacitación para atender las condiciones de discapacidad de los estudiantes. Aunque algunas veces desde sus conocimientos se esforzaban para adecuar los materiales y actividades, siempre terminaban por dejarles las mismas actividades que al resto del grupo. Eso lo pudimos comprobar cuando vimos las tareas atrasadas del estudiante de preescolar con discapacidad visual y cognitiva.

Había actividades de recortes, colorear, pintar, señalar, trazar y unir perfectamente realizadas, las habían hecho la familia del estudiante.

A la hora del descanso todos salían a correr al único árbol que había para intentar treparlo. Las profesoras casi no los llevaban al parque de la vereda porque no había mucha sombra y también les generaba desorden del grupo. Así que los niños eran muy creativos con los juegos. En una ocasión un estudiante de la cultura Arahua les estaba enseñando al resto del grupo como era la Ika (casa) de su pueblo. Así que todos se unieron para conseguir ramas, hojas y piedras para recrear la vivienda.

Algo muy particular es que en esos espacios de juego algunos estudiantes se llamaban entre sí “camaradas”. Una huella de la identidad colectiva. Las profesoras siempre quedaban aterradas, quizás pensaban que era algo malo.

Los descansos fueron uno de los espacios más bellos e íntimos con los estudiantes, pues pudimos conocer las condiciones de sus hogares. Sobre todo, nos contaban mucho como les tocaba ayudar en todas las actividades: traer leña, hacer el almuerzo, lavar los baños comunitarios o en las jornadas de limpieza. Una muestra de

De tal forma que toda la comunidad esperaba que los hijos de la paz finalmente pudieran estudiar en su territorio, un anhelo que se hizo realidad el 29 de enero de 2024 con el primer día de clases para los niños y niñas. La sede Tierra Grata inició con un total de 37 estudiantes. Por un lado, el grupo de la profe Luzmy cuenta con 15 estudiantes en preescolar y 8 en primero. Por su parte, el curso de la profe Yuli tiene 5 estudiantes en segundo, 2 en tercero, 3 en cuarto, y 4 en quinto.

Los estudiantes son el reflejo de la riqueza cultural de la vereda. Por eso algunos pertenecen a distintas culturas indígenas o a diversas zonas del caribe. También hay estudiantes que cuentan con certificado médico de condición de discapacidad: un niño con discapacidad visual y cognitiva, un niño con retraso mental, y, además, uno con dificultades de lenguaje. Inclusive, recientemente han identificado las docentes otro estudiante con problemas de ira que mantiene acompañamiento psicológico.

En cuanto a la infraestructura, la enseñanza se desenvuelve en condiciones muy particulares. Las aulas no contaban con ninguna herramienta o recurso tecnológico, de hecho, ni siquiera tenían luz. Fue a finales del año 2024 que la escuela recibió donaciones de

televisores, ventiladores otras herramientas. Sin embargo, las aulas al estar juntas y sin aislamiento acústico, dibujaban un ambiente escolar con mucho ruido, por eso los estudiantes y las educadoras constantemente gritaban para hacerse escuchar.

Figura 41. Fragmentos cotidianos estudiantes I.E. San Antonio. Archivo personal de los autores, 2024.

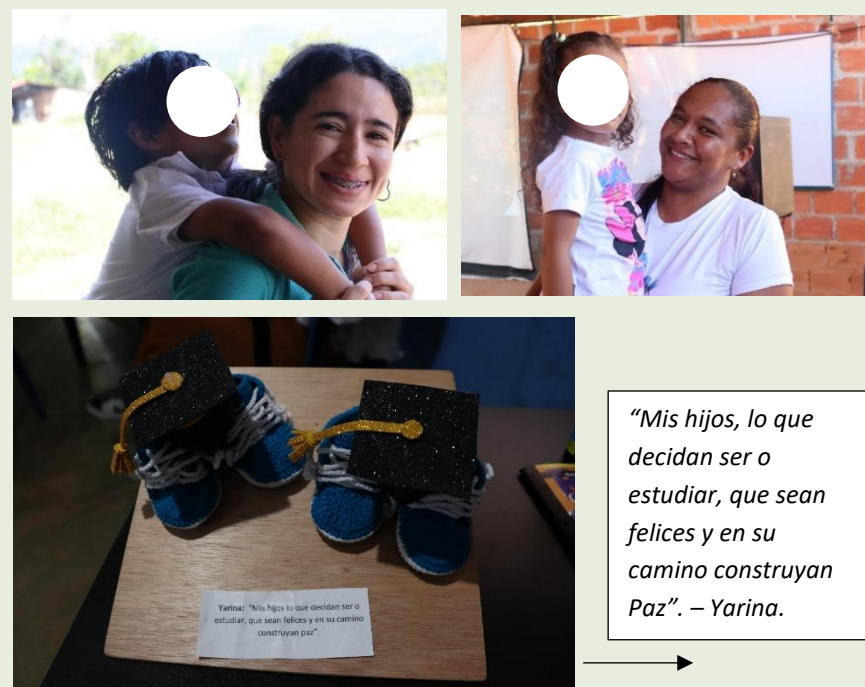


la sobrecarga de responsabilidades que enfrentan las infancias, mientras se promueve en ellos un sentido de colectividad comunitaria. Recordamos, por ejemplo, ver a la hija de la mamita que le hace aseo a las aulas, decirles a sus compañeros que levantarán los papeles y organizarán los puestos. Un gesto sencillo, pero cargado de significado, que reflejaba el sentido de pertenencia y sensibilidad del trabajo de su madre y el suyo, pues también debía ayudar en el aseo de los salones.

Sin embargo, hay un notable contraste entre esta vida comunitaria y el escenario escolar. Algunos estudiantes poco comparten, prefieren trabajar solos o se ven obligados a competir por las mismas dinámicas de las clases. El acompañamiento de los padres se nota de principio a fin, son muy pocos los estudiantes que se van o llegan solos a la escuela. Incluso algunos de vez en cuando a lo largo de la jornada pasan a saludar a sus hijos mientras están en clase o en descanso. Este es el caso de Yarina, mamá de Mario e Isaac, quien va todos los días sin falta a acompañar a las profes en el horario del descanso, puesto que la escuela no cuenta con un patio de recreo, y es importante el cuidado de los niños y niñas. Esto lo sabe perfectamente la comunidad de Tierra Grata.

Finalmente, es ante este nuevo contexto escolar que el presente trabajo abre la posibilidad de un diálogo basado en el reconocimiento colectivo, capaz de enlazar las expectativas de la comunidad con las proyecciones institucionales y, de esa manera, trazar un horizonte educativo compartido.

Figura 42. *Sonrisas y sueños compartidos. 1) Educadora de la IESA junto a Thaner. 2) Educadora del Pedro Pascasio junto a su hija estudiante de la IESA. 3) Objetos de paz de Yarina. Archivo personal de los autores, 2024.*



“Mis hijos, lo que decidan ser o estudiar, que sean felices y en su camino construyan Paz”. – Yarina.

A estas condiciones se sumaban las del entorno escolar. La escuela no estaba debidamente cercada, ni señalizada, ni tampoco delimitada su área escolar, lo cual representaba un riesgo vehicular. Además, los estudiantes en sus descansos no tenían un espacio de esparcimiento adecuado, como estaba recién construida la escuela, había muchos escombros alrededor lo cual era un riesgo para su seguridad.

En este contexto, la relación entre la comunidad y escuela se ha tejido desde el cuidado mutuo y el bienestar colectivo. Pues la comunidad ha asumido labores que le corresponden a la I.E. San Antonio. Por ejemplo, el suelo de Tierra Grata es muy arcilloso lo cual hace que las aulas se ensucien con facilidad, entonces, ante la falta de personal encargado de la limpieza de los salones, las familias se organizaron para pagarle a una mamita de uno de los estudiantes, para que le hiciera aseo las aulas luego de clases.

Este mismo compromiso por el cuidado y protección de la escuela es una cualidad propia de Tierra Grata. Pues tuvimos la oportunidad de conocer otras cinco sedes (Casa Grande, San José de Oriente, Canadá, Nicaragua y San Antonio), y observamos que los sentidos de pertenencia eran totalmente distintos. Por ejemplo, en la sede Casa

Grande, nos contaba la profesora Carmen que hace poco se habían entrado a robar la escuela. Esta situación evidencia que mientras en otras sedes la escuela es percibida como espacio suministrado por las instituciones, en Tierra Grata la escuela hace parte de su Plan de Vida como comunidad.

Estas dinámicas de Tierra Grata permitieron estrechar los lazos con las educadoras de la I.E. San Antonio, lo cual hizo que se sintieran muy apoyadas y respaldadas por la comunidad. Sin embargo, la relación entre las educadoras, la escuela y la comunidad también está llena de tensiones y heridas que son producto del conflicto armado. Este es precisamente el reto que plantea las circunstancias propias de un escenario de reconciliación.

Con el tiempo, y gracias al contacto diario con estudiantes y familias, le fue posible a la escuela y la comunidad construir relaciones confianzas y vínculos como un acto de paz. Pues les fue posible tejer historias, realidades y sueños colectivos. Así, poco a poco, la escuela se fue convirtiendo en un espacio de encuentro, en donde se depositaban y convergían diversas perspectivas, aspiraciones y proyectos educativos.

Por un lado, desde la escuela nació una iniciativa con la designación del nuevo rector en los primeros meses del 2024. Pues este llegó con la propuesta de resignificar (PEI) hacia la Educación Media Técnica Rural, lo cual implicaba construir de la mano de toda la comunidad educativa.

Por otro lado, y de forma autónoma, tener una escuela en el territorio reforzó la apuesta política de la comunidad por construir un Modelo Educativo Propio, que fortalezca y preserve la identidad colectiva. Esta idea, nos contaban, se remonta luego de la dejación de armas, cuando los programas educativos ofertados iban llenos de supuestos e imaginarios que no reconocían los saberes previos de los excombatientes y particularidades del territorio. Así se fueron perfilando ideas y expectativas sobre el tipo de educación que se quería en la comunidad.

Entonces, frente a este nuevo escenario surgía la necesidad de establecer un diálogo abierto desde el reconocimiento colectivo, que permitiera articular las expectativas comunitarias con los horizontes institucionales y proyectar así un camino educativo común. Este diálogo no era sencillo, pues como vimos, la escuela está atravesada por dinámicas, heridas, disposiciones de los actores,

voluntades y retos que configuran complejas relaciones. Precisamente, es en este contexto educativo en el cual se desarrolla el presente trabajo de investigación.

Figura 43. Talleres acerca de los significados y sentidos educativos junto a niños y niñas de la vereda. Archivo personal de los autores, 2024.



Reflexiones etnográficas y pedagógicas.

A lo largo de este diario de campo colectivo exponemos como este proceso de aprendizaje nos permitió mirar con atención y, al mismo tiempo, involucrarnos en la vida cotidiana de las personas, compartiendo sus espacios, tiempos y sentires. Por eso, en esta sección mostramos cuatro lugares de reflexión fundamentales acerca de cómo este doble ejercicio – observar y participar – nos ayudó a comprender las dinámicas educativas desde una perspectiva crítica y situada, reconociendo tanto la riqueza de las relaciones construidas como los desafíos éticos y pedagógicos que atraviesan la investigación en contextos comunitarios.

En primer lugar, la observación participante se ha considerado como el rasgo que define a la etnografía como técnica de investigación. Esto significa que el investigador combina dos acciones al mismo tiempo: mirar atentamente y de manera sistemática lo que sucede en un contexto social (observación), mientras se involucra en las actividades cotidianas de las personas y la comunidad (participación) (Guber 2001). Bajo estas consideraciones, el presente ejercicio de diario de campo fortaleció nuestra sensibilidad de analizar e interpretar las dinámicas de los contextos educativos, no solo

observando, sino haciendo parte de las actividades, acompañando y compartiendo con la comunidad de Tierra Grata. Esto fue fundamental para orientar nuestra práctica educativa desde una postura crítica y situada.

De aquí, que nuestro ejercicio de observación participante implicara convivir de manera significativa con las personas de Tierra Grata y estar en el lugar donde se adelantó la investigación. Sin embargo, nuestra residencia por sí sola no hubiera tenido ningún sentido y significado, sin el doble ejercicio de observar y participar, pues se puede vivir años en contextos sociales y culturales distintos sin llegar a entender o cuestionar realmente lo que sucede alrededor. En últimas, esa doble condición - que para algunos es complicada o incluso contradictoria – exige un alto grado de comprensión por parte de quien investiga. En nuestro caso, en Tierra Grata, esta condición nos permitió transformar lo distante en algo familiar y, al mismo tiempo, situar lo aprendido en una red de relaciones, tensiones y posiciones que, en ocasiones, pasan desapercibidas para los propios miembros de la comunidad.

En segundo lugar, nuestra observación participante no dependió solo de nuestra voluntad y capacidades o experiencias, sino

mayormente de la aceptación y relación que fuimos construyendo con la comunidad. Pues, son “las capacidades de empatía y de observación por parte del investigador y la aceptación de este por parte del grupo son factores decisivos en este procedimiento metodológico, y no se pueden alcanzar a través de simples recetas” (Cruz 2007, p. 48). Esta aceptación fue algo que logramos solo después de un tiempo y de haber generado una mínima confianza, que fue el resultado de reconocer la subjetividad de la comunidad, en donde sus gestos, emociones, sentires y significados develaron un contexto cargado de representaciones colectivas que evidencian una experiencia que debe ser valorada.

El ejercicio de escritura en el diario de campo también nos llevó a reconocer, con humildad pedagógica, que como educadores e investigadores en formación estamos cargados de juicios y supuestos que influyen en nuestras interpretaciones del contexto. Asumir esto implica aceptarnos en una condición de aprendizaje contante, en donde el conocimiento no se construye en solitario y desde la observación a la distancia, sino de la mano de la comunidad, pues las vivencias con el territorio nos atraviesan y nos transforman. En este sentido, retomamos las palabras de Restrepo (2018), pues

en su texto “Etnografía: alcances, técnicas y éticas” nos habla de la transparencia del investigador frente al objeto de su estudio, no solo como un imperativo ético, sino como una característica que facilita el proceso de aceptación de la comunidad. Por el contrario, una actitud arrogante, distante e impositiva por parte de nosotros hubiera entorpecido totalmente el proceso.

En tercer lugar, de manera analítica, la escritura del diario de campo cumple tres funciones esenciales dentro del presente trabajo. Primero, fue indispensable como herramienta para registrar sistemáticamente información proveniente de las observaciones, entrevistas, documentos y otros elementos que permitieran captar aspectos clave del entorno. Este registro se convirtió en una base pedagógica que, como educadores, nos ayudó a ordenar y clasificar la experiencia vivida, generando reflexiones y aprendizajes significativos, como el diseño de material didáctico.

Segundo, el diario de campo fortaleció nuestra reflexividad, ya que el conocimiento se fue construyendo a través de la escritura y el análisis permanente, nos ayudaron a construir un horizonte ético y político. Aquí recordamos que “Cuanto más rico sea en anotaciones este diario, mayor será la ayuda que ofrecerá a la descripción y

análisis del objeto estudiado” (Cruz 2007, p 50). Tercero, el diario de campo se convirtió en un ejercicio de memoria viva, en el que no solo se registraron acontecimientos, sino también significados e interpretaciones. Esta memoria, entendida desde una mirada pedagógica crítica, nos permitió volver sobre lo vivido, pasar por el corazón y reinterpretar sus sentidos, para orientar el presente trabajo de grado.

Por último, en lenguaje fue todo un reto en la escritura de este diario, en nuestro ejercicio de observar participando, y en nuestra práctica pedagógica. El reto estuvo en reconocer como la forma de nombrar y narrar la experiencia podía acercarnos o distanciarnos de la comunidad. Esto nos enseñó que la etnografía exige hablar desde lo cotidiano con sencillez y sin tecnicismos, evitando un estilo abstracto o distante.

Esto nos llevó a usar mismas las herramientas propias de comunicación que la comunidad. Desde esta mirada, notamos que muchas personas no están habituadas a leer textos escritos, e incluso algunas no saben leer. Por esta razón, descubrimos que las reuniones con la comunidad y sus líderes resultaban más valiosas que un documento, ya que nos permitían explicar con palabras

sencillas en qué consistía nuestra apuesta y por qué la llevábamos a cabo. Este proceso nos planteó consideraciones éticas como docentes e investigadores, entre ellas no generar falsas expectativas ni ofrecer beneficios o promesas que implicaran un engaño o abuso de la confianza de la comunidad. También aprendimos que respetar los ritmos de las personas exige sensibilidad, cautela y paciencia, que son tanto estrategias de investigación como formas de respeto hacia quienes nos abren las puertas de su territorio

Finalmente, este ejercicio nos mostró que la observación participante y el diario de campo son toda una experiencia viva que tienden puentes para aprender desde la vida cotidiana y reconocer la voz de la comunidad. Esto resalta la importancia de explorar opciones metodológicas alternativas, que inviten a superar la distancia entre el investigador y la comunidad para construir saberes de manera conjunta y horizontal. En esa mediada, esta reflexión nos deja la tarea de seguir pensando en caminos metodológicos horizontales y comprometidos con la transformación social, cuestión que desarrollaremos en el siguiente capítulo.

Fotografía tomada por Vanessa Esquea,
archivo personal de los autores, 2024.



CAPÍTULO 3

Un camino entre espirales: Reflexiones pedagógicas del proceso de diálogo educativo acerca de una Educación Propia y la resignificación del PEI en un escenario de reincorporación.

CAPÍTULO 3. Un camino entre espirales: Reflexiones pedagógicas del proceso de diálogo educativo acerca de una Educación Propia y la resignificación del PEI en un escenario de reincorporación.

“Yo quiero una escuela bonita de música para cantar, para aprender todas las cosas que ha hecho la comunidad, también me imagino una escuela grande que tenga salón de artística, de química, que haya más profesores y un parque para jugar y divertirse” (Estudiantes de la I.E. San Antonio, entrevista 5 de junio del 2024)

Este capítulo presenta el recorrido metodológico y pedagógico transitado para propiciar una reflexión educativa entre la comunidad de Tierra Grata y la Institución Educativa de San Antonio, ubicadas en el Espacio Territorial de Capacitación y Reincorporación (ETCR) Simón Trinidad. Su propósito es analizar cómo estos actores dialogan, aportan y construyen conjuntamente conocimiento en torno a dos elementos fundamentales en el contexto educativo de la vereda: por un lado, la construcción de un Modelo Educativo Propio en este escenario de reincorporación, y por otro, el proceso de resignificación del Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la I.E. San Antonio. Desde este análisis, se busca evidenciar como la articulación colectiva puede generar un proceso educativo compartido, capaz de responder a las aspiraciones comunitarias y necesidades del territorio, fortaleciendo la educación como herramienta de paz y transformación social en el marco del posacuerdo.

Para dar cuenta de ello, el capítulo se organiza en dos momentos fuertemente entrelazados: En primer lugar, se exponen las reflexiones metodológicas que orientaron el sentido del trabajo pedagógico y guiaron la acción educativa desde una perspectiva sociocrítica y comunitaria. En segundo lugar, se reconstruye la ruta pedagógica a través de la metáfora de cuatro espirales de reflexión y acción, que fueron desplegándose de manera progresiva y dialógica. Cada espiral expresa una fase del proceso vivido, donde la comunidad, los educadores y las educadoras se reconocieron como sujetos constructores de saber. Estas espirales simbolizan la manera en que la experiencia fue ampliándose, profundizándose y resignificándose a partir del encuentro con los participantes, su Plan de Vida y las tensiones propias del territorio.

En coherencia con este horizonte, damos inicio al capítulo que sistematiza un proceso de reflexión y diálogo, pero que también propone una lectura pedagógica de la práctica en la que se entrelazan acciones, aprendizajes y desafíos orientados a la construcción de Modelos Educativos Propios en escenarios de reincorporación. Pues, en estos contextos, donde comienzan a consolidarse también espacios educativos institucionales, el diálogo entre el Estado y las comunidades se vuelve no solo imprescindible, sino valioso para proyectar formas de educación que reconozcan la memoria, la autonomía y las realidades territoriales.

3.1 Reflexiones metodológicas: Coordinadas políticas, pedagógicas, y éticas.

Hablar de reflexiones metodológicas en esta investigación va más allá de describir el paso a paso de una serie de procedimientos a seguir. En esta sección, proponemos destacar algunos puntos clave que nos permiten posicionarnos frente al modo en que fuimos caminando junto a la comunidad, las decisiones que tomamos y las razones que nos llevaron a elegir ciertas rutas en lugar de otras. En esta investigación, las reflexiones metodológicas se tejen desde el paradigma sociocrítico, la pedagogía dialógica y el enfoque etnográfico, articulando la Investigación Acción Participativa (IAP) y la Sistematización de Experiencias como caminos éticos, políticos y pedagógicos para construir conocimiento junto a la comunidad de Tierra Grata. De manera que estas consideraciones son un faro que nos ayudan a situar esta práctica educativa como una experiencia viva y llena de sentido.

Bajo este horizonte, esta propuesta de investigación mira a través de los lentes del paradigma sociocrítico³³, el cual reconoce a la comunidad de Tierra Grata como sujetos capaces de cuestionar, comprender su realidad y transformarla de manera colectiva. En este sentido, la reflexión crítica es una herramienta que permite a las comunidades construir saberes propios que respondan a problemáticas de su entorno, y revelen las estructuras de desigualdad que influyen en su vida cotidiana. Esto nos permite alinearlos coherentemente con la búsqueda de este paradigma por “transformar la estructura de las relaciones sociales y dar respuesta a determinados problemas generados por estas, partiendo de la acción y reflexión de los integrantes de la comunidad” (Alvarado, 2008, p. 189).

³³ Este paradigma tiene sus raíces en la Escuela de Frankfurt de la década de 1930, y profundiza su mirada en América Latina al asumir el legado histórico de la Pedagogía Crítica de la década de 1970

En armonía con ese propósito, este trabajo asume un enfoque dialógico, desde la Pedagogía Crítica de Paulo Freire, como la fuerza movilizadora de la transformación colectiva. Este enfoque nos permite entender que la construcción de conocimiento se da a través de la palabra compartida, el encuentro y la escucha entre todos los actores implicados. El diálogo aquí es entendido como un acto creativo y transformador, es “el encuentro que solidariza la reflexión y acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado” (Freire, 1970, p, 71). Desde este ejercicio dialógico fue posible generar puntos comunes, construir relaciones de reconocimiento mutuo y promover reflexiones colectivas, que ayudaron a leer críticamente la realidad, a reconocer los saberes locales, a articular esfuerzos, y a poner en diálogo diversas miradas sobre la educación.

En esa misma línea, para propiciar diálogos y reflexiones significativas es clave entender a profundidad la comunidad de Tierra Grata desde adentro, y no imponer un diálogo desde afuera. Por eso, esta investigación se apoya en el enfoque etnográfico³⁴ como una oportunidad por comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus propios miembros, a través de la descripción e interpretación de sus relaciones, experiencias y formas de vida expresadas en su propia voz (Guber, 2001). Esta perspectiva orientó nuestro proceso investigativo como una experiencia de inmersión que no solo nos permitió observar, escuchar y participar de la cotidianidad comunitaria, sino también tejer vínculos y confianzas que abrieron el camino para comprender cómo las prácticas educativas de la comunidad se tejen con los saberes locales, las identidades y formas propias de entender el mundo.

Esta lectura etnográfica en el campo educativo permite concentrarse en la interpretación y análisis profundo de la experiencia investigativa de los maestros, como una manera de comprender los escenarios socioeducativos y las relaciones que se tejen al interior de estos. De manera que este enfoque “presenta condiciones particularmente favorables para contribuir a zanjar el hiato entre investigador y maestro, entre la investigación educativa y la práctica docente, entre la teoría y la práctica” (Woods, 1986, pág. 18). Esta mirada justifica la extensión de este texto, pues la descripción densa hace visible las dinámicas, tensiones y significados que surgen del ejercicio educativo (aspectos que muchas veces pasan

³⁴ Aunque la Etnografía hace parte la investigación cualitativa, está dialoga con el paradigma sociocrítico al considerar la interpretación no solo como comprensión de la realidad, sino como un acto crítico para la transformación social y educativa.

desapercibidos), permitiéndonos construir aprendizajes pedagógicos y desde la misma experiencia.

Una vez ubicado el paradigma y los enfoques desde los cuales entendemos la realidad, surgen dos preguntas esenciales: ¿Cómo construir conocimiento junto a la comunidad y no sobre ella? ¿De qué manera esta experiencia pedagógica puede convertirse en una fuente de reflexión colectiva? Desde estas inquietudes, el camino nos fue llevando hacia dos referentes metodológicos fundamentales para este trabajo. Retomamos la Investigación Acción Participativa (en adelante IAP) y la Sistematización de Experiencias³⁵ como posibilidades para orientar un proceso horizontal y colaborativo con la comunidad de Tierra Grata, en donde la articulación, la acción, la reflexión y el aprendizaje compartido dan sentido político y pedagógico a esta experiencia vivida.

Por una parte, Basagoiti, Bru y Lorenzana (2001, como se citó en Francés, 2015, p, 57) entienden la IAP como el análisis de la realidad desde la “forma de conocimiento y sensibilización de la propia población, que pasa a ser, a través de este proceso, sujeto activo y protagonista de un proyecto de desarrollo y transformación de su entorno y realidad”. Desde esta perspectiva, la IAP nos brindó la posibilidad de abrir un diálogo con la comunidad de Tierra Grata para construir colectivamente esta propuesta de investigación, a partir de sus propias preocupaciones, horizontes, necesidades y realidades.

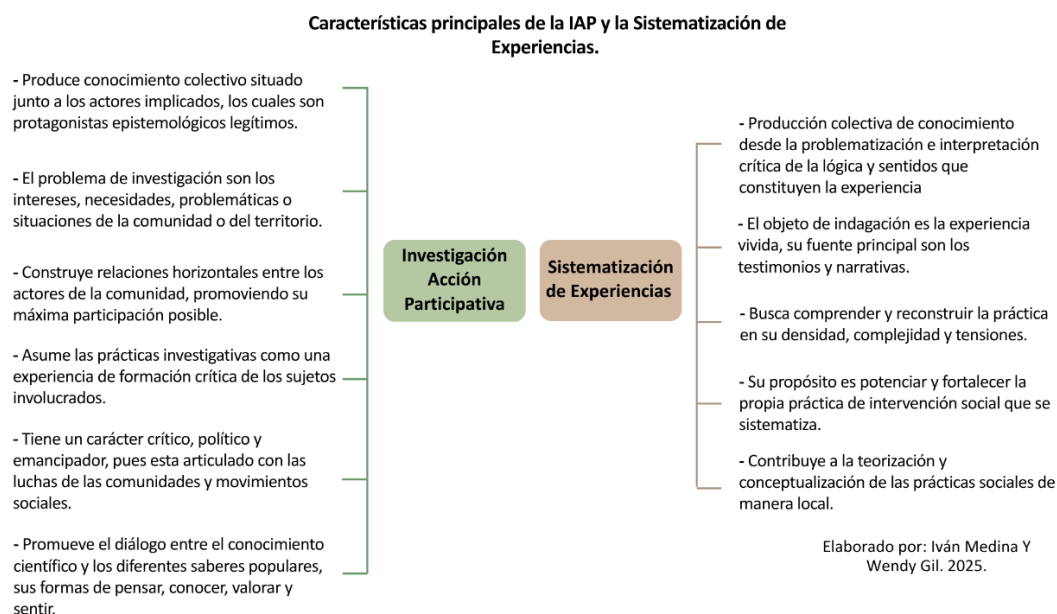
Por otra parte, la Sistematización de Experiencias puede ser entendida “como una autorreflexión que hacen los sujetos que impulsan una experiencia de acción social o educativa, a partir del reconocimiento de los saberes que ya poseen sobre ella y de un esfuerzo colectivo e intencionado por reconstruirla” (Torres y Cendales, 2017, p, 11). Esta forma investigativa nos permitió volver sobre nuestra propia práctica vivida para producir colectivamente nuevos sentidos, significados, interpretaciones, y aprendizajes en torno a los procesos pedagógicos. De esta forma, es posible afirmar que mientras la IAP nos ayudó a generar procesos participativos de transformación y acción social, la Sistematización de

³⁵ La IAP tiene sus raíces en la década de 1960, con los aportes de la educación liberadora de Paulo Freire y la investigación temática propuesta por Orlando Fals Borda. Estas corrientes de pensamiento no solo dieron origen a la IAP, sino que también inspiraron, en los años ochenta, el surgimiento de la Sistematización de Experiencias como alternativas epistemológicas y metodológicas en la investigación social latinoamericana.

Experiencias nos permitió una comprensión profunda del camino recorrido para orientar nuevas lecturas y acciones pedagógicas.

En este sentido, a continuación, presentamos una síntesis los principios que orientan esta manera de entender y desarrollar estas formas investigativas³⁶.

Figura 44: Características principales de la IAP y la Sistematización de Experiencias.



Nota: Gráfico elaborada a partir de los textos de (Mejía, 2004; Herrera y Torres, 2023; Torres, 2024; Torres y Cendales, 2007)

Desde este panorama, es posible reconocer que estas metodologías se caracterizan por ser flexibles y creativas, en donde el diseño de la investigación es un proceso múltiple, encabalgado y dinámico. Tal como menciona (Francés, 2015), la flexibilidad investigativa consiste necesariamente en adaptarse a los tiempos y ritmos de la población protagonista, generando espacios de diálogo y acuerdos para orientar los momentos de la investigación. Frente a esto, en la academia se ha posicionado el desgastante debate que consiste en medir qué tanto IAP y Sistematización de Experiencias es una investigación³⁷.

³⁶ La IAP y la Sistematización de Experiencias, aunque responden a propósitos y problemas distintos dentro de los procesos investigativos, dialogan al situarse en los mismos marcos interpretativos críticos y al coincidir en su propósito de aportar a la transformación y emancipación social.

³⁷ Incluso, para esto se han planteado diagramas, tablas e instrumentos que funcionan como termómetros, que indican el estado “puro” de las investigaciones. Este el caso de la Taxonomía para clasificar aproximaciones de

Sin embargo, este tipo de clasificaciones corren el riesgo de convertir estas metodologías en un objeto técnico y estandarizable, que la despoja de su dimensión política, ética y transformadora. Pues, esto reduce el sentido profundo de la participación y la interpretación crítica como un grado que se alcanza, en lugar de verla como una experiencia compleja, situada y en disputa. Cuestionar esta perspectiva rígida fue clave para entender que los niveles de participación de la comunidad de Tierra Grata están atravesados por tensiones, posibilidades, disposiciones, condiciones materiales, trayectorias históricas, imaginarios culturales o grados de formación, los cuales inciden en la experiencia investigativa como una relación viva, emocional y colectiva.

De ahí que, el fundamentalismo que exige cumplir estándares de una investigación “ideal” o “modelo”, paradójicamente excluya a quienes son protagonistas de los propios procesos: comunidades populares en resistencia, colectivos e investigadores que no cuentan con respaldo financiero³⁸. A partir de aquí se abre la siguiente pregunta incómoda, pero totalmente necesaria: realmente, ¿quién puede hacer IAP y Sistematización de Experiencias? Justamente, esta cuestión nos hace reflexionar cómo desde nuestro lugar de estudiantes de universidad pública, de origen popular y provenientes de la periferia de la ciudad, podemos aportar (desde nuestras condiciones materiales y sociales) a un ejercicio de IAP y Sistematización de Experiencias en otros territorios. Reconocer críticamente estas posibilidades desidealiza la investigación y abre caminos para la construcción de una propuesta honesta, responsable y políticamente comprometida. En este sentido, el presente trabajo no pretende ser una investigación “perfecta”, sino un acto de resistencia académica construido colectivamente desde las posibilidades de las personas participantes: desde los afectos, la escucha, el tiempo compartido, las tensiones, los silencios, los errores, pero también en medio de dignidad, humildad, criterio ético y voluntad política.

Finalmente, este conjunto de posicionamientos metodológicos son esenciales porque permitieron construir una propuesta coherente, horizontal y participativa desde las

Investigación-Acción Participativa propuesta por Balcázar (2004) en su artículo “IAP: Aspectos conceptuales y dificultades de implementación”, en donde el grado de participación y rol de los miembros de la comunidad determina el nivel de IAP en la investigación.

³⁸ El mismo Fals Borda y su colectivo la “Rosca” para garantizar las largas estancias de campo, espacios de formación, co-escritura y sistematización colectiva, fueron financiados por la Iglesia presbiteriana norteamericana y el gobierno de los Países Bajos. Es decir que, el ideal participativo y de Sistematización de Experiencias estuvo acompañado de condiciones materiales y políticas que garantizaron el proceso.

necesidades del territorio. Así, esta investigación se convierte en un espacio de aprendizaje, formación y agencia social, en donde la comunidad de Tierra Grata pudo dirigir acciones para la transformación de su propia realidad. De esta manera, estas consideraciones nos orientan en la selección de técnicas de indagación, entendidas como herramientas vivas y flexibles que facilitan el diálogo, la participación y la expresión comunitaria:

Tabla 4. *Técnicas de investigación participativa usadas y su aporte al proceso.*

Técnica	¿Cuál fue el propósito?	¿Qué aporte al proceso?
Diagnóstico Participativo	Análisis colectivo de la realidad comunitaria y educativa.	Construcción colectiva de conocimiento y de la experiencia investigativa.
Talleres de diálogo	Dialogar, crear y reflexionar sobre los horizontes y expectativas educativas.	Fortalecer el aprendizaje y generar nuevos sentidos compartidos.
Grupos focales:	Indagar sobre las percepciones, significados y proyecciones educativas.	Profundizar en las tensiones, consensos y puntos de vista acerca de la educación.
Observación participante	Comprender el territorio desde adentro de la vida cotidiana de la comunidad.	Generar interpretaciones sobre la práctica vivida y facilitar el diálogo y la participación de la comunidad.
Entrevista dialógica	Acercarnos a las experiencias comunitarias desde las narrativas personales	Acercarnos a las vivencias individuales y colectivas mediante el diálogo.
Encuesta participativa	Conocer las percepciones y experiencias de forma sistemática	Fortalecimiento de la participación comunitaria en el diálogo educativo.
Diario de campo colectivo	Registrar impresiones, emociones, aprendizajes y reflexiones.	Reflexión compartida sobre la experiencia investigativa.
Documentos personales	Acceder a las trayectorias, significados, experiencias individuales y de la vida comunitaria	Integrar el archivo personal y comunitario como herramientas de reflexión colectiva
Socialización participativa	Compartir avances y validar reflexiones con la comunidad.	Fortalecimiento del sentido de pertenencia acerca del conocimiento producido
Conmemoración del 24N (fundación de Tierra Grata):	Revivir y resignificar la memoria colectiva, permitiendo imaginar un nuevo futuro.	Permitió implementar algunos aspectos de la reflexión educativa.
Recorridos de memoria	Activar la memoria social en los espacios del territorio.	Potenciar el arraigo comunitario.
Objetos de memoria	Evocar recuerdos y significados a través de elementos materiales.	Generar relatos, emociones y reflexiones sobre la educación.
Muralismo	Representar colectivamente aprendizajes y sueños.	Expresión artística de la identidad y memoria colectiva

Nota: Esta tabla es elaborada a partir de los textos de (Mejía, 2004; Herrera y Torres, 2023)

Luego de situar y reflexionar en torno al paradigma, los enfoques y las técnicas que orientan esta investigación, resulta necesario desplegar la ruta pedagógica que permitió materializar dichos referentes en la práctica. Es a través de una metodología construida colectivamente

que el proceso avanzó en espirales de reflexión y acción, abriendo espacios para el diálogo y la construcción de comprensiones compartidas sobre la educación propia en este escenario. En este sentido, las siguientes secciones presentan las cuatro espirales que dieron forma al proceso.

3.2. Una ruta pedagógica entre espirales de reflexión y acción educativa

Cuando le compramos a Kelly (firmante de paz y lideresa de Tierra Grata) “una mochila tejida por sus familiares en las faldas de la Sierra Nevada de Santa Marta pertenecientes al pueblo Kankuamo, quedamos sorprendidos por tan finos y delicados trazos que dibujaban espirales sobre la mochila” (Diario de campo, 26 de noviembre del 2024). Esta ruta pedagógica parte de reconocer que las espirales en las comunidades indígenas están asociadas a diversas cosmovisiones, sentidos y significados de cada cultura. Para la comunidad Wayuu, en el arte del tejido la espiral es el inicio, el comienzo, en donde la primera puntada en espiral representa el centro que bifurca en círculos concéntricos, y que permiten hacer nuevos hilados (Delgado, 2020).

En esta cultura las espirales también aparecen en múltiples representaciones corporales conocidas como *Acheepa* (maquillaje). Aquí la espiral simboliza la naturaleza, los objetos y los animales del territorio. Para representar la belleza de las mariposas en el rostro de las niñas y jóvenes se trazan espirales cortas, mientras que en los adultos se utilizan espirales con más vueltas, lo cual simboliza la sabiduría y experiencia transitada a lo largo de la vida (Delgado, 2020).

Para esta misma cultura la espiral es una manera de explicar y representar la construcción de conocimiento, en donde “podemos decir que el saber wayuu no es algo vertical, ni lineal, sino más bien espiral” (Mercado & Iguarán, 2014, pág. 18). En consecuencia, el camino hacia el conocimiento es un proceso irregular y dinámico, en donde los errores y dificultades son oportunidades para generar nuevos aprendizajes e interpretaciones críticas sobre la experiencia vivida. El conocimiento espiral es, además, “constantemente creativo, en la medida que se expande y se encuentra con otros modos de ver y entender el mundo, se enriquece en sus expresiones semánticas, pero sin olvidar el origen primigenio de esta espiral” (Mercado & Iguarán, 2014, pág. 18).

Desde esta mirada, la espiral no es solo una representación, sino un lenguaje que permite el diálogo y la comunicación con los otros por medio de la palabra, entendida como armonía circular, la cual no se cierra, sino que fluye, se dirige y se devuelve. En este contexto, la figura del palabrero (*pütchipüen*) en la cultura Wayuu tiene un papel central porque se destaca por desenredar la palabra, tejer reconciliaciones y acuerdos (Mercado, 2017). De esta forma, la palabra en espiral construye puntos de encuentro y memorias colectivas, en donde las distintas identidades culturales y saberes propios se reconocen, permanecen y se renuevan como un movimiento infinito que abre caminos.

Bajo estas consideraciones, la espiral es una analogía que representa en este trabajo el camino circular y dinámico de construcción de conocimiento a lo largo de esta propuesta. El centro evoca los distintos saberes e identidades territoriales que, por medio del diálogo, los vínculos, los afectos y las reflexiones, permitieron tejer giros de experiencias y aprendizajes colectivos. Este no es un proceso cerrado, sino un camino en movimiento que nos invita a interpretar y repensar colectivamente nuestra propia experiencia para abrir nuevos significados y campos de acción. Esta mirada también surge desde las interpretaciones propias de la comunidad de Tierra Grata, en donde la espiral simboliza “un proceso de aprendizaje” (Líder de Tierra Grata, entrevista, 19 de septiembre del 2024) que no es lineal ni individual, sino colectivo, flexible y en constante transformación. En este sentido, las espirales permiten entender el conocimiento como algo que se construye en movimiento, desde la vivencia, en profunda relación con el territorio, desde el diálogo y la reflexión compartida.

A partir de este horizonte, nuestra experiencia pedagógica estuvo orientada por una ruta metodológica representada por medio de cuatro giros de espiral (*ver imagen 2*). La primera espiral denominada *Construcción inicial del horizonte colectivo*, se orientó en tejer vínculos y diálogos con la comunidad de Tierra Grata y la I.E. San Antonio, que permitieron entender sus necesidades inmediatas para el diseño de esta propuesta de investigación. La segunda espiral llamada *El encuentro de sentidos y significados educativos* se centró en establecer un espacio de diálogo colectivo en el que se reconozcan las expectativas, significados, interpretaciones, y proyecciones acerca de la educación de todos los actores involucrados en Tierra Grata.

La tercera espiral lleva por nombre *Profundización de las miradas educativas*, esta se caracterizó ahondar en las reflexiones educativas de la comunidad y la escuela para orientar la construcción de propuestas pedagógicas colectivas. Finalmente, la cuarta espiral, fiel a su

nombre, consistió en una *Puesta en marcha de una iniciativa pedagógica propia* que tuvo como propósito materializar las reflexiones construidas en torno al Modelo Educativo Propio de Tierra Grata y los Aportes a la resignificación del Proyecto Educativo Institucional (PEI), por medio de una jornada de conmemoración que integró el arte, la memoria, la participación y la acción comunitaria.

Figura 45: Ruta pedagógica representada entre espirales.



De esta manera, nuestro camino en espiral se fue hilando como las hebras de una mochila Wayuu, en donde cada giro abrió la posibilidad de construir una experiencia pedagógica significativa y transformadora, que fue dejando a su paso aprendizajes compartidos y huellas de encuentro³⁹.

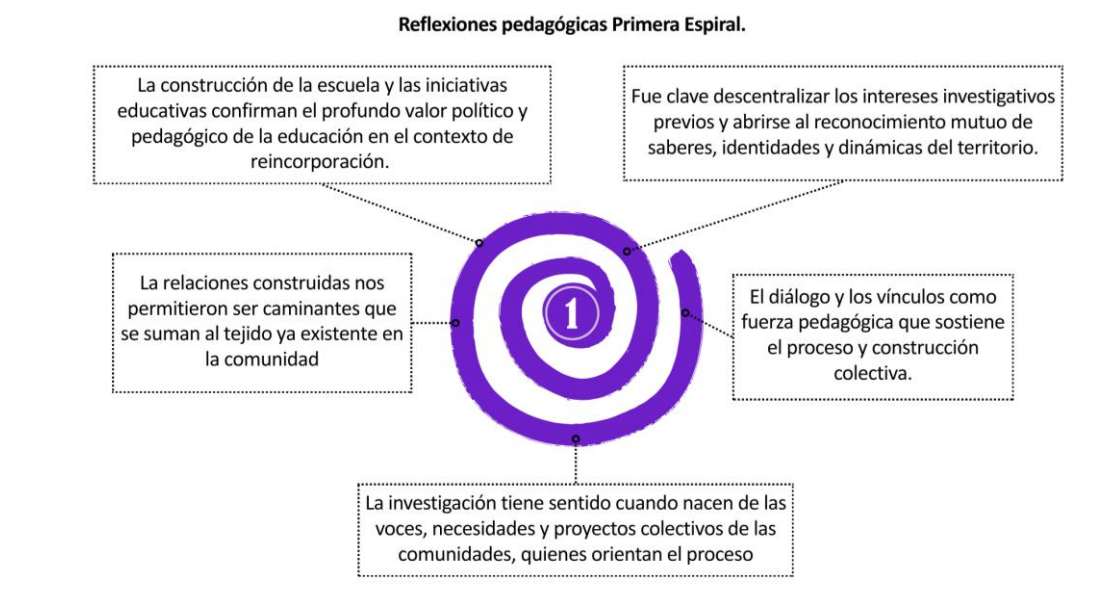
3.2.1. Primera espiral: Construcción inicial del horizonte colectivo.

De igual manera que el tejido de una mochila Wayuu empieza con un nudo firme que da origen a las espirales, esta propuesta nació de un punto de encuentro colectivo que se fortaleció con la participación, voluntades y aspiraciones de todos los actores involucrados.

³⁹ Desde esta mirada, presentamos a continuación una línea cronológica que busca orientar a los lectores temporalmente, y ofrecer un panorama claro del recorrido a lo largo de esta experiencia. Para esto, revisar en el anexo 6 el documento titulado “Línea cronológica de la Ruta Pedagógica” a través del siguiente enlace: https://drive.google.com/drive/folders/1hKiiXSPwlo7tV5cYxEmaZFsl9HpYhvdp?usp=drive_link

Entendemos esta espiral como un proceso de acercamiento y diálogo con la comunidad de Tierra Grata y la I.E. San Antonio, que permitió reconocer sus necesidades, intereses y preocupaciones inmediatas para construir acuerdos y un horizonte común. Este momento fue uno de los más importantes porque, como en el tejido Wayuu, si el nudo principal no es lo suficientemente fuerte la mochila corre el riesgo de deshacerse; de igual forma, esta espiral fue la base firme que sostuvo todo lo que vendría después. Para presentar un panorama más amplio de las discusiones y aprendizajes de este proceso, a continuación, exponemos un resumen de las reflexiones pedagógicas que emergen a lo largo de esta espiral y que son una guía para los lectores.

Figura 46: Síntesis de la Primera Espiral



El punto de partida de esta espiral comenzó en un encuentro con el territorio. Fue gracias a una de las salidas de campo organizadas por la universidad que nuestros caminos coincidieron con Tierra Grata. Desde el inicio, comprendimos que este tipo de experiencias representan mucho más que un ejercicio académico: son una oportunidad vital para que los docentes en formación se conecten con territorios que demandan una presencia universitaria activa, crítica y comprometida. Corría el año 2023 y nuestro primer acercamiento a Tierra Grata no fue solo físico, sino también simbólico. A través de los relatos y contenidos de la plataforma comunitaria *La Rotativa*, en especial sus producciones audiovisuales “*Arraigo*” y “*Cuatro Años Construyendo Paz*”, nos aproximamos al proceso de reincorporación que allí se vive tras la firma del Acuerdo de Paz. Estas experiencias y materiales iniciales despertaron en nosotros la

curiosidad por conocer más sobre este lugar profundamente vivo, valioso y en constante transformación.

En ese contexto, comenzó a tejerse entre dos estudiantes la idea de trabajar en conjunto en este territorio. Nos unían intereses comunes y un deseo compartido de acompañar procesos comunitarios desde una pedagogía crítica y una decisión firme: no conformarnos con lo establecido. Queríamos llevar lo “nacional” que representa esta Universidad Pedagógica a experiencias concretas del país. Por eso decidimos buscar formas de investigación que nos resultaran significativas, coherentes con lo que sentíamos, pensábamos y queríamos construir.

En un primer momento, el camino parecía nublado. Tierra Grata es un territorio muy distante de Bogotá y no contábamos con un enlace territorial que nos facilita la comunicación con sus habitantes y organizaciones. Sin embargo, por medio de redes sociales logramos acercarnos a su vida cotidiana, a la diversidad de sus voces y a sus proyectos novedosos. Con el tiempo, logramos tener conversaciones más directas con algunos líderes, lo que nos permitió conocer que se estaba organizando en la vereda el Festival Internacional de Cine Comunitario (FICC) edición 2023, liderado por *La Rotativa*. Ese anuncio se convirtió en una oportunidad para dar el primer paso hacia un encuentro real con la comunidad y comenzar a tejer nuestra propia historia junto a ellos.

Con esa motivación, nos organizamos para viajar en el marco este festival. Asumimos la logística con nuestros propios medios: organizamos una rifa, solicitamos apoyo a personas cercanas, gestionamos la estadía y alimentación escribiendo directamente a la página del festival y recibimos el apoyo en todos los sentidos de nuestro tutor. Con ello queríamos demostrar que, con organización, solidaridad y voluntad, es posible llegar a los territorios, incluso siendo estudiantes de pregrado de una universidad pública, provenientes de barrios populares.

Sin pensarlo demasiado, nos aventuramos. Aquella decisión marcó un antes y un después, no solo en nuestro trabajo de grado, sino también en nuestras vidas. Era la primera vez que viajábamos tantas horas y tan lejos por algo que no fuera una salida estrictamente académica. La llegada fue una travesía. Al pisar Valledupar, nos envolvió el calor y el sonido del vallenato como antesala de lo que vendría. Desde allí tomamos camino al municipio de La Paz, y

finalmente, a la vereda Tierra Grata. El tramo final fue una trocha larga y empinada. El pendón en la entrada anunciaba el territorio, pero el verdadero corazón de Tierra Grata quedaba mucho más adentro. Happy, un amigo cercano de la comunidad quien nos recogió en Valledupar, solo pudo dejarnos hasta ese punto, pues su carro no soportaba el terreno. “Iniciamos la subida a pie, hasta que un escolta del territorio, al saber que íbamos al festival, nos ofreció llevarnos en su camioneta” (Diario de campo, 10 de noviembre del 2023). Fue entonces cuando comprendimos no solo lo difícil que era llegar a la vereda, sino también lo valiosa que era cada muestra de apoyo en este camino.

Ya adentro, encontramos un territorio en construcción, tanto literal como simbólicamente. El contexto del festival facilitó nuestro ingreso, pues por la dinámica del evento, nuestra presencia no resultó extraña. Recorrimos el restaurante y los espacios comunes, y comenzamos a reconocernos en el espacio, que más que turistas, éramos visitantes dispuestos a escuchar y aprender. De esta manera, poco a poco, nos fuimos presentando, compartiendo las razones de nuestra visita, iniciando un diálogo genuino y respetuoso con quienes habitan el lugar. Nos aproximamos también a sus dinámicas cotidianas y, antes incluso del inicio oficial del festival, ya habíamos comenzado a tejer vínculos con la comunidad. Iniciamos procesos de entrevistas y socializaciones que no buscaban solo recopilar información, sino construir vínculos y relaciones. Cada conversación abría una puerta hacia nuevas formas de ver, vivir y construir en colectivo.

A esta altura es importante resaltar como a lo largo de este proceso, nuestra presencia en Tierra Grata siempre se posicionó desde diálogo. Este elemento nos diferenció del resto de turistas y su mirada anclada al consumo, pues nuestro caso significó aperturas, reciprocidad y el reconocimiento del otro. Esta disposición nos permitió posicionarnos desde un intercambio de saberes, en donde fue posible tejer cercanías, afectos y propuestas colectivas.

Esta lectura dialógica nos llevó a darle un sentido al trabajo de campo, en donde fue la propia comunidad quien nos marcó la ruta y orientó cada paso de nuestra experiencia. Su organización interna por mesas de trabajo (educación, vivienda, cultura y demás) nos permitió comprender rápidamente sus dinámicas y prioridades. Reconocer los liderazgos y las representaciones comunitarias fue un primer paso fundamental para acercarnos de manera respetuosa. Durante el FICC, tuvimos la oportunidad de conocer algunas de esas dinámicas y narrativas del territorio. Sin embargo, también fuimos conscientes de que “las

personas estaban inmersas en sus tareas y compromisos, por lo que la construcción colectiva de nuestra propuesta pedagógica avanza con lentitud” (Diario de campo, 12 de noviembre del 2023). Aun así, el territorio nos hablaba: al recorrer sus espacios y sus casas, la gente nos compartía espontáneamente los procesos educativos que se venían gestando, tanto con la niñez como con los adultos.

En ese recorrido, nos hablaron de un hecho que nos llamó completamente la atención: se estaba construyendo la primera escuela primaria⁴⁰ del territorio. En ese momento, aún eran solo las bases de una estructura en construcción que alcanzamos a ver entre arena y cemento. Esta escena nos llenó de preguntas e inquietudes: ¿Quiénes enseñarían allí? ¿Qué contenidos se impartirían? ¿Sería una institución pública o privada? ¿Los educadores serían de la comunidad o personas externas? A pesar de la incertidumbre, el simple acto de levantar una escuela evidenciaba cuánto valoraba esta comunidad la educación, y también los enormes retos que tendría por delante.

Entonces, fue al amanecer del último día del festival, en la sede de *La Rotativa* y bajo el canto de los tucanes, cuando finalmente pudimos tener una reunión clave con Marcos Guevara y María Fernanda, líderes de la comunidad y fundadores de la plataforma La Rotativa. En ese espacio de diálogo comenzamos a hilar las primeras puntadas de un nudo principal que orientaría nuestro trabajo de grado, fruto de un ejercicio profundo de escucha y reconocimiento mutuo. Allí les compartimos nuestra intención de acompañar pedagógicamente los procesos educativos del territorio y de articular nuestra participación con las necesidades reales de la comunidad. En ese momento les propusimos nuestro interés de construir una estrategia de educación en Ciencias Sociales desde un enfoque de género. Sin embargo, ellos nos explicaron que Tierra Grata tiene una agenda política orientada por el plan de vida que han construido, “que por eso la prioridad en temas de educación ahorita es poder construir un Modelo Educativo Propio de la comunidad, que si nos interesaba podíamos hacer aportes a esta iniciativa educativa” (Diario de campo, 13 de noviembre del 2023).

Aunque teníamos intereses investigativos previos que nos movilizaban, no llegamos con imposiciones. Al contrario, comprendimos que construir propuestas educativas en contextos

⁴⁰ La escuela primaria es el primer nivel de la educación formal y abarca los grados de preescolar a quinto.

de reincorporación solo pueden tener sentido y significado, si se construyen desde la participación colectiva y la articulación con los proyectos políticos de las comunidades. Este aprendizaje nos llevó a descentralizar nuestros imaginarios y expectativas para abrirnos a la elaboración compartida de una propuesta pertinente. De tal forma que, la diferencia de intereses entre la comunidad y nosotros no fue un obstáculo, sino una oportunidad para hilar un nudo inicial fuerte y resistente: el inicio de un camino colectivo.

En este panorama, fue muy importante ser éticamente responsables y honestos de nuestras limitaciones de tiempo y recursos. En un contexto de paz, en donde constantemente se incumple lo prometido y se fragmentan los procesos, resulta reivindicativo reconocer el verdadero alcance de una propuesta colectiva para evitar desgastar o desilusionar a la comunidad. Por eso, les dejamos muy en “claro nuestras limitaciones como estudiantes de pregrado, pues lo que nos pedían era muy grande, pero que a pesar de esto, podíamos ayudar a establecer un diálogo educativo en la comunidad que aportara a pensar un Modelo Educativo Propio” (Diario de campo, 13 de noviembre del 2023).

Estas posiciones dialógicas y responsables permitieron que la comunidad depositara en nosotros su confianza y aspiraciones colectivas. Como lo dejamos plasmado en nuestro diario de campo, Mafe y Marcos, nos dijeron “que levantar una escuela en este contexto no era solo una obra física, sino que se necesitaba de estas iniciativas para ofrecer a la niñez una educación conectada con la historia, la identidad y las vivencias de quienes habitan el espacio” (Diario de campo, 13 de noviembre del 2023). Sus palabras demuestran que la educación en los espacios de reincorporación tiene un sentido profundamente político y pedagógico para las comunidades. Esto va orientado a trascender los relatos oficiales y a colocar la memoria y la identidad como ejes centrales del proceso educativo.

A partir de esa conversación, comenzó a conformarse un equipo de trabajo conjunto. La comunidad, a través de sus liderazgos educativos, se organizó con nosotros para definir una agenda de trabajo y una ruta de acción compartida. Ese mismo día nos reunimos con las personas encargadas de la Mesa de Educación y la presidenta de la Junta de Acción Comunal (JAC), para dejar claras algunas ideas iniciales y establecer mecanismos de articulación a distancia. En este encuentro surgió el propósito común de que en esa nueva escuela en construcción se pudiera implementar algunas reflexiones del Modelo Educativo Propio. De esta manera se estrechó la relación entre la comunidad, sus organizaciones y nosotros, con la

intención de impulsar una reflexión educativa que recogiera las voces, experiencias y sentidos que dan vida al aprendizaje en la vereda.

En esta sintonía regresamos a Bogotá, teníamos una hoja de ruta clara, una agenda consensuada y una visión renovada del mundo. A la distancia, comenzamos a comunicarnos a través de un grupo de WhatsApp y, durante los primeros meses del 2024, realizamos varias reuniones virtuales en las que se discutieron ideas, propuestas y metodologías para la reflexión del Modelo Educativo. Estos encuentros, aunque a veces desafiantes por las limitaciones de la virtualidad, fueron espacios de gran riqueza, llenos de aportes y sugerencias valiosas que orientaron el camino a seguir.

Sin embargo, en estos diálogos iniciales siguió la necesidad de vincular a la institución educativa en el equipo de trabajo, para que participara en la construcción y articulación de la propuesta. La escuela que en noviembre de 2023 estaba en construcción, para inicios del 2024 ya funcionaba. Contaba con tres salones y dos profesoras en modalidad multigrado, bajo el enfoque de pedagogía activa. Esta institución fue adscrita oficialmente a la I.E. San Antonio, una escuela pública con varias sedes, de las cuales Tierra Grata pasaba a ser una más. Este acontecimiento transformó el panorama: Era la primera vez en Colombia que una escuela estatal funcionaba dentro de un ETCR, nos encontrábamos ante un escenario inédito, lleno de aprendizajes, tensiones, errores, aciertos y posibilidades de transformación.

Este hecho abrió preguntas y reflexiones sobre las tensiones y encuentros entre un Modelo Educativo Propio en construcción y la lógica institucional de la escuela pública. ¿Qué transformaciones sociales y simbólicas tuvieron que suceder para que una comunidad, que estuvo en confrontación armada con el Estado, hoy abra sus puertas a la formación conjunta de sus nuevas generaciones? ¿De qué manera dialogan los saberes y sentidos educativos del territorio con las estructuras del sistema educativo oficial? ¿Cómo construir un camino compartido que permita a la escuela pública integrar las pedagógicas comunitarias? Esto plantea desafíos y oportunidades de articular dos formas de entender la educación que no son necesariamente excluyentes, sino complementarias: una nacida desde la experiencia comunitaria de reincorporación y otra que responde a la normativa estatal.

A partir de este nuevo escenario, nuestro rol como estudiantes se fue transformando. Más que acompañantes externos, nos fuimos convirtiendo en facilitadores y puentes entre la

comunidad, las educadoras y los directivos de la institución. No es que no hubiera conversaciones entre estos actores en el territorio, sino que existían incertidumbres y quizás tímidas confianzas: “no sabemos si a la escuela le interese la idea de que hagamos un Modelo Educativo Propio” (Líder de Tierra Grata, encuentro virtual 18 de abril del 2024). Esta mirada expresaba la necesidad de construir narrativas de unidad y un terreno común que permitiera la colaboración desde el reconocimiento mutuo.

En esa búsqueda por tejer confianzas y abrir canales de diálogo, comenzamos a acercarnos a la institución educativa. Por medio del directorio nacional logramos contactarnos con el rector temporal de la I.E. San Antonio, a quien le compartimos el interés de Tierra Grata por contextualizar los procesos de formación en la vereda. El rector temporal recibió la propuesta con entusiasmo, pues en ese momento la institución estaba en proceso de resignificación de su Proyecto Educativo Institucional (PEI), lo cual habría la posibilidad de nutrir ambas iniciativas de manera dialógica. Fue así, como desde esa llamada, las profesoras y el rector temporal se integraron activamente al equipo de trabajo, consolidando las reuniones virtuales como espacios de articulación colectiva.

Estos encuentros virtuales junto al equipo de trabajo nos permitieron reconocer por completo los intereses de cada uno de los actores involucrados. Por un lado, la I.E. San Antonio veía en el presente trabajo de grado una oportunidad, para generar aportes a la resignificación de su Proyecto Educativo institucional (PEI). Y, por otro lado, la comunidad de Tierra Grata mantenía la convicción firme de sembrar el camino para la construcción de un Modelo Educativo Propio que fuera reconocido por el Estado colombiano.

Sin embargo, generaba inquietud en los educadores de la I.E. San Antonio la iniciativa de tener un Modelo Educativo Propio. De manera tímida, surgían preguntas como: ¿qué se va a enseñar?, ¿eso es legal?, ¿quién se encargará de la enseñanza? Estas dudas reflejaban, más que una oposición, una mezcla de incertidumbre, desconocimiento, desconfianza y quizás el temor a perder lo que sentían como “su institución”.

De manera que el punto de encuentro entre ambas iniciativas fue reconocer colectivamente que las dos propuestas nacen y se construyen en estrecha relación con las realidades del territorio, desde las expectativas, intereses y necesidades educativas de todos los miembros de la comunidad. Abrir un espacio de diálogo amplio y participativo junto a todos los actores

educativos se convirtió entonces en una apuesta compartida para que estas iniciativas cobraran sentido, permitiendo que la escuela y la comunidad caminaran juntas hacia la construcción de una educación situada, con identidad y pertinencia. Este fue el nudo que dio fuerza a esta experiencia pedagógica, pues desde este punto de partida fue posible imaginar colectivamente una escuela distinta en la que confluyan los saberes comunitarios, los compromisos institucionales y deseos profundos de paz.

En suma, esta primera espiral, llamada *Concertación*, representa el corazón de este trabajo porque aquí no solo fue posible establecer acuerdos comunes, sino también sembrar una ética de la escucha y el reconocimiento mutuo como una potencia creativa y transformadora. Esta mirada marca una distancia radical y cuestiona los paradigmas tradicionales, que han privilegiado los intereses de los investigadores y reducido a las comunidades como centros de experimentación. En su lugar, esta propuesta es un escenario de encuentro y acción colectiva, que nace de la participación directa de los habitantes del territorio, de sus necesidades concretas y horizontes políticos.

En consecuencia, esta espiral fue como un llamado a tejer en colectivo, pequeño y frágil, pero capaz de reunir a múltiples voces, experiencias y esperanzas. En este espacio común fue posible trabajar en colectivo, proponer y articular esfuerzos para crear estrategias que permitan propiciar un diálogo educativo. Por eso, en la siguiente espiral abordaremos como este pequeño llamado se convirtió en un potente grito que convoca y moviliza a todos su alrededor.

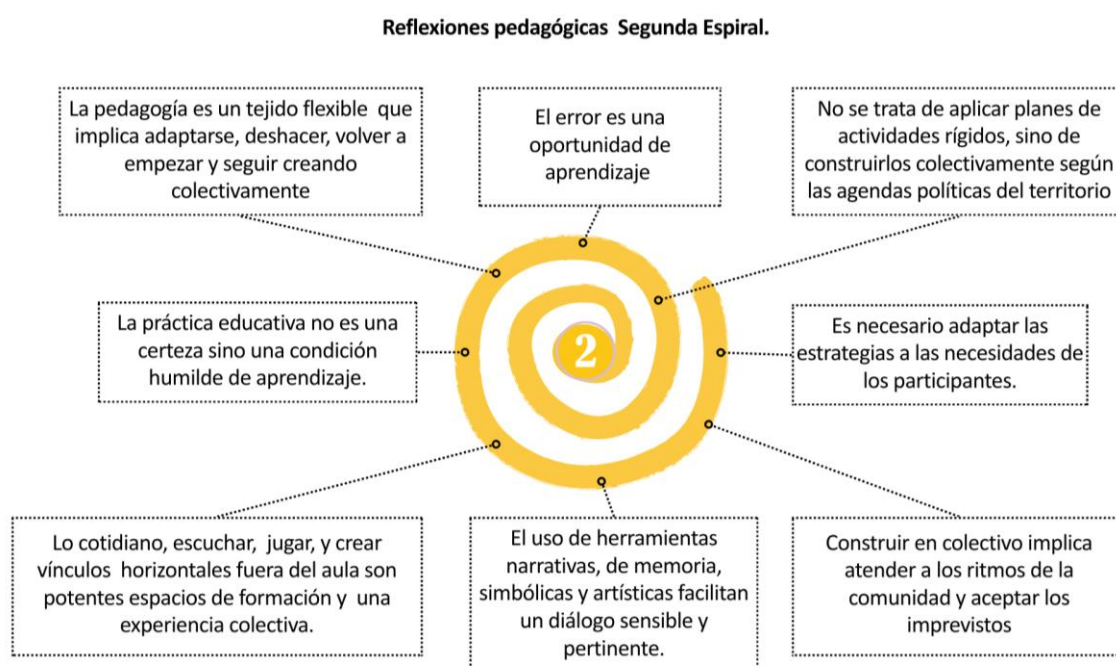
3.2.2. Segunda Espiral: El encuentro de sentidos y significados educativos.

A partir de lo construido hasta el momento, esta ruta pedagógica entre espirales es un camino abierto en el cual no hay un punto de inicio y fin de una espiral. Andar entre espirales implica trascendencia y transformación, pues cada una nos va ubicando en roles, relaciones, vínculos y tareas distintas. En este sentido, el cambio de una espiral a otra representa un sendero de posibilidades que invita a seguir caminando, a construir colectivamente y a reinventar permanentemente la práctica educativa. Esta sección evidencia cómo la segunda espiral se centró en la creación de un espacio de diálogo colectivo que permitiera reconocer las expectativas, significados, interpretaciones, y aspiraciones educativas de todos los actores involucrados en Tierra Grata. Esto nos llevó hacia una experiencia de formación pedagógica

desde adentro del territorio, que reconfiguró tanto nuestro lugar en la comunidad como las reflexiones compartidas por los participantes.

Siguiendo ese recorrido, esta experiencia puede entenderse como el tejido de una mochila Wayuu, en donde es común equivocarse, deshacer y volver a empezar. De manera similar, esta espiral nos enseña que tejer conocimiento colectivo implica cometer errores y equivocarse, pero también reflexionar, mantener la humildad, comprometerse, crear y ser flexibles. Esto está muy lejos de representar un fracaso, pues esas transformaciones enriquecen el tejido de aprendizajes y le otorgan sentido a la experiencia compartida. Para tener un panorama más amplio de lo que significó esta espiral, a continuación, presentamos algunas reflexiones generales construidas a lo largo del proceso:

Figura 47: Síntesis de la Segunda Espiral.



Una vez tejido el punto de encuentro colectivo, el equipo de trabajo pudo identificar que el Modelo Educativo Propio, al expresarse legalmente en el Proyecto Educativo Comunitario (PEC), comparte elementos comunes con el PEI⁴¹. Sin embargo, abordar todos los elementos comunes era una tarea que sobrepasaba los alcances de la presente propuesta. Por ello, fue

⁴¹ Según lo establecido en el decreto 1860 de 1994 y la directiva ministerial 001 del 2023.

necesario priorizar la selección de algunos de ellos para diseñar actividades que facilitaran el diálogo y la reflexión colectiva.

Junto con el equipo de trabajo, se propuso un plan de actividades en donde se discutió acerca de cuatro aspectos comunes del PEI y el PEC distribuidos en diversas fases de diálogo (*ver la tabla 5*). Estas actividades fueron pensadas para ser desarrolladas con diversos actores clave: estudiantes de la I.E. San Antonio, madres y padres de familia, educadoras y directivos de la IESA, así como miembros de la comunidad de Tierra Grata, incluyendo también a niños y niñas que, aunque viven en el ETCR, estudian en otras instituciones educativas⁴².

Tabla 5. Elementos de diálogo y reflexión educativa

N° fase	Elementos comunes entre el PEI y el PEC	Descripción	Actores participantes
1	Sensibilización	Motivación e importancia de la construcción participativa del PEI y PEC	- Estudiantes de la IESA. - Educadoras y directivos de la IESA
2	Componente pedagógico	Incluye los principios que orientan la acción educativa, los objetivos, las concepciones y estrategias pedagógicas que guían el proceso de formación	- Niños y niñas que, aunque viven en el ETCR, estudian en otras instituciones educativas.
3	Convivencia escolar	Abarca el reglamento de convivencia, el gobierno escolar, y las relaciones dentro de la comunidad educativa.	- Madres y padres de familia, líderes y miembros de la comunidad de Tierra Grata.
4	Contenidos de enseñanza y evaluación	Incorpora la organización del plan de estudio y evaluación del proceso formativo	

En este sentido, los elementos y actividades propuestas fueron socializados de manera virtual con el equipo de trabajo, para su construcción conjunta, ajuste y retroalimentación. Aquí el equipo de trabajo consideró muy pertinentes las temáticas seleccionadas, pues algunos argumentaban que estos elementos sentaban las bases de un Modelo Educativo Propio, y también coincidían con puntos de trabajo en la resignificación del PEI que adelantaba la IESA. En este diálogo de diseño colectivo surgieron varias propuestas y sugerencias, por ejemplo, realizar actividades cortas, entretenidas para los niños y niñas, y muy visuales para los adultos.

⁴² Se recomienda revisar en el anexo 6 el documento llamado “*plan de actividades semana de acompañamiento*” donde se encontrará la secuencia completa de actividades iniciales, materiales y estrategias pedagógicas: https://drive.google.com/drive/folders/1hKiiXSPwlo7tV5cYxEmaZFsl9HpYhvdnp?usp=drive_link. Cabe señalar que esta propuesta inicial se irá transformando con el nuestro paso por Tierra Grata.

También, “se manifestó la inquietud sobre el tiempo de las sesiones, y al respecto se concluyó que es pertinente desarrollar sesiones de 2 horas, teniendo en cuenta las temáticas a trabajar” (Relatoría reunión 18 de abril de 2024).

En este panorama, el equipo de trabajo veía en estas actividades la posibilidad de fortalecer sus propias agendas políticas. Frente a esto, la comunidad de Tierra Grata señaló la importancia de orientar estas actividades en función de contribuir a actualizar el Plan de Vida sobre el que venían trabajando. En esa dirección, plantearon la inclusión de las preguntas sobre las que venían trabajando los Comités: *¿Qué está pasando? ¿Por qué está pasando? ¿Cómo podemos tratarlo?* Esto evidencia el valor y las expectativas que la comunidad de Tierra Grata depositó en esta propuesta.

“Por ahora, lo que yo les decía a ustedes, por ahora, lo que la intervención de ustedes arroje como información, diagnóstico y proyección y análisis, eso nos va a servir muchísimo. Esa es la expectativa que yo tengo (...) O sea. Por ahora, esta comunidad está planificando, entonces todo lo que sea información para tomar decisiones, de que gestionar, por donde meter la cabeza, por donde priorizar. Eso es lo que en ese momento estamos nosotros. Eso nos serviría mucho” (Fredy, líder de Tierra Grata, entrevista 3 de junio del 2024).

Respecto a la implementación de la propuesta, se acordó que estaría a nuestro cargo, pero siempre en articulación y participación con el equipo de trabajo, además de contar con el acompañamiento activo de la comunidad. En este aspecto, el profesor Dairo, rector temporal de la I.E. San Antonio, recomendó llevar a cabo las actividades en el marco de la semana de reflexión institucional, la cual podría darse solo en la sede Tierra Grata. Así, “se aclararon horarios de las actividades, y se resaltó la pertinencia de hacer las actividades en los horarios académicos de la escuela, todos y todas estuvieron de acuerdo” (Relatoría de reunión 18 de abril 2024). El nombre de esta semana institucional fue *Pedagogía Viva* y la fecha proyectada fue del 26 de mayo al 3 de junio.

En este panorama, la I.E. San Antonio se convirtió en un canal de convocatoria para las familias y estudiantes de la institución. Sin embargo, para reflexionar un Modelo Educativo Propio era pertinente la participación amplia y general de la comunidad de Tierra Grata. Desde esta premisa, la comunidad propuso “la creación de flyers, que la misma comunidad convoque entre pasillos, por los grupos internos de WhatsApp y por medio de la Asamblea de Convivencia [máximo espacio de organización]” (Relatoría reunión 18 de abril de 2024). Por

ello, era fundamental presentarnos y socializar el propósito de las actividades en la Asamblea de Convivencia⁴³ al llegar inmediatamente al territorio, pues debía quedar dentro de la agenda de la comunidad la participación en estos espacios.

El apoyo del equipo de trabajo siempre quedó evidenciado desde el inicio. Para la implementación de las actividades, la comunidad nos ofreció transporte hasta la vereda y también hospedarnos en uno de los alojamientos libres del ETCR. Además, de contar con todos los recursos, espacios y herramientas disponibles de la escuela San Antonio y la vereda.

De esta manera, empezamos con los preparativos para nuestra visita. Sabíamos que algunos estudiantes no tenían los suficientes recursos para disponer de los materiales escolares básicos, y también que la sede Tierra Grata, al ser nueva, no contaba con ningún espacio de biblioteca. Así que iniciamos una campaña de recolección de libros y donaciones, en donde resaltamos el apoyo incondicional de nuestro tutor de trabajo de grado Douglas Heredia, y de estudiantes y funcionarios de la Universidad Pedagógica Nacional, quienes donaron una cantidad generosa de libros nuevos y usados. Resultado de este esfuerzo, se logró la materialización de 60 kits escolares, que contenían bolígrafos, lápices, borradores, tajalápiz, una caja de colores, y un cuaderno de cien hojas. Además de 70 libros de diversas temáticas y origen literario, junto a algunos materiales básicos para las educadoras de la vereda.

También alistamos todo lo necesario para llevar a cabo el plan de actividades, que fue discutido, retroalimentado y aprobado por el equipo de trabajo. Estas actividades pedagógicas tenían el propósito de reconocer las expectativas, los sentidos y significados acerca de la educación, para construir un conjunto de principios, estrategias y sugerencias que aporten, por un lado, a la reflexión de un Modelo Educativo Propio y, por otro lado, a la resignificación del (PEI) de la Institución Educativa San Antonio. Para lograrlo, se proyectaron desde Bogotá trece talleres de diálogo, una encuesta y entrevistas (*ver la tabla 6*), para realizarse en el transcurso de una semana. Cada taller giraba en torno a los cuatro elementos comunes entre el PEC y el PEI que se habían priorizado, y contaba con materiales didácticos específicos para facilitar la construcción conjunta de ideas.

Este propósito exigió organizar los talleres en grupos diferenciados para propiciar un diálogo más cercano y significativo, entonces, se proyectó la conformación de cuatro grupos. El

⁴³ Máximo escenario para la socialización y toma de decisiones de la comunidad.

primero estaba integrado por estudiantes de la IESA entre 4 y 7 años, pertenecientes a los grados de transición a segundo, que estaban acompañados por la profesora Luzmy. El segundo grupo lo conformaban estudiantes de la IESA entre 7 y 14 años, de los grados tercero a quinto que estaban guiados por la profesora July. El tercer grupo incluía a niños, niñas y adolescentes de entre 8 y 15 años que residen en el ETCR, pero estudian en instituciones educativas externas. Finalmente, el cuarto grupo estuvo compuesto por educadores, directivos de la IESA, líderes y miembros activos de la comunidad de Tierra Grata. Esta división permitió adaptar las actividades a las características de cada grupo y garantizar una participación activa y pertinente.

Tabla 6. Plan de estrategias proyectado desde Bogotá.

N° fase	Elementos comunes entre el PEI y el PEC	Estrategia	Actores participantes	Objetivo
1	Sensibilización	Taller de diálogo	- Grupo 1, 2, 3.	Explorar la importancia de la construcción participativa de la "escuela que soñamos" Y sus características fundamentales.
2	Componente pedagógico	Taller de diálogo	- Grupo 1, 2, 3, 4.	Identificar los sentidos pedagógicos y las expectativas formativas que orientan las proyecciones de la comunidad educativa de Tierra Grata
		Taller de diálogo	- Grupo 4	Reflexionar los principios educativos que sustentan el proceso de enseñanza aprendizaje
3	Convivencia escolar	Taller de diálogo	- Grupo 1, 2, 3, 4.	Indagar los valores, herramientas, rutas, mecanismos y acuerdos a fin de construir relaciones escolares en paz y armonía
4	Contenidos de enseñanza y evaluación	Taller de diálogo	- Grupo 4	Identificar las concepciones, métodos e intereses que orientan la evaluación y la enseñanza aprendizaje de la comunidad educativa de Tierra Grata
Transversal	Todos los componentes	Encuesta – entrevista	- Grupo 4	Reconocer las expectativas, los sentidos y significados acerca de la educación

Por lo tanto, traíamos a esta visita muchas expectativas construidas desde nuestros propios imaginarios. Asumimos, por ejemplo, que todo saldría de acuerdo con los tiempos y sesiones planeadas, o que la comunidad estaría completamente disponible para participar de las actividades. Incluso esperábamos que, al menos, la mitad de la población de Tierra Grata se sumara a los talleres.

Una vez llegamos a Tierra Grata, notamos que nuestro rol había cambiado en comparación con la primera visita. Aquella vez veníamos con el objetivo de conocer el espacio y reconocer aquellos intereses a los cuales podríamos aportar, ahora caminábamos la vereda con un propósito claro como educadores. Además, contamos con el apoyo de la IESA y la comunidad en medio de su vida cotidiana. Este nuevo contexto nos permitió conocer de cerca algunas tensiones, situaciones y dinámicas propias del territorio que influenciaron de manera directa nuestra comprensión de la realidad, la relación con la comunidad, y la implementación de las actividades.

En este sentido, uno de los compromisos fundamentales del plan de actividades era presentarnos e invitar a la comunidad a los espacios de diálogo. Sin embargo, las altas lluvias de esos días cambiaron los planes. Pues, “la convivencia se iba a aplazar una semana porque debían ir a limpiar la Bocatoma, la cual provee de agua a Tierra Grata, como estaba lloviendo muchísimo, el río bajaba muy sedimentado y tapaba los filtros” (Diario de campo, 27 de mayo del 2024). Ante esa situación, nos preocupaba que la comunidad no nos conociera y que eso afectara su asistencia a las actividades.

Con ayuda de Aylén nos reunimos junto a la Mesa de Educación en el salón comunal de la vereda. En este espacio, la comunidad propuso ajustar algunos horarios de las actividades porque se cruzaban con las jornadas laborales, incluso formularon la posibilidad de abrir diversos espacios para ser flexibles, y así pudieran asistir más personas. Esto fue muy importante porque nos permitió comprender y adaptarnos a los tiempos y ritmos de vida de la comunidad.

En medio de este acercamiento inicial, otro compromiso de vital importancia era conocer a las educadoras y estudiantes de la IESA para acompañarlos en una de sus jornadas antes de empezar con el plan de actividades. Fue allí donde nos encontramos con una realidad que no habíamos anticipado: la escuela cuenta con tres estudiantes en condición de discapacidad con respaldo médico, y uno más en acompañamiento psicológico por dificultades relacionadas con la ira. Esto fue un reto para nosotros porque no teníamos preparado material didáctico, ni dinámicas pedagógicas para garantizar el involucramiento y participación de estos estudiantes en los talleres. Pues, esta información no fue suministrada por el equipo de trabajo de manera previa.

Esta omisión dejó en evidencia las dificultades que representa la virtualidad y evidenció que ciertos aspectos no se abordaron directamente durante los encuentros. En parte, porque las educadoras, debido a sus ritmos de vida, muy poco intervenían y participaban de los encuentros virtuales y tampoco los miembros de la comunidad lo tenían muy presente. Frente a esto, pudimos observar que durante esta segunda visita la comunidad realizó un diagnóstico acerca de la situación y desafíos educativos en el ETCR. Sin embargo, “Siguió contándonos [una miembro del comité de educación] que luego de que enviaron el balance a la JAC, se dieron cuenta de que no incluyeron o consideraron a los niños con discapacidad” (Diario de campo, 26 de mayo del 2024).

A su vez, esta situación evidencia la necesidad de fortalecer los lazos entre la escuela y la comunidad. Durante nuestra presencia en el territorio, fue posible notar que la comunidad conocía poco acerca de la institución y de las educadoras, lo que abrió la oportunidad para propiciar un diálogo más cercano entre ambos actores. Esta limitada comunicación refleja, en parte, las huellas que dejó el conflicto armado y los retos que aún persisten en los procesos de reconciliación social del posacuerdo. En el acompañamiento inicial a las profesoras, se lograron generar espacios de conversación basados en la confianza, donde emergieron relatos que mostraban el desconocimiento de algunos aspectos de la vida cotidiana y organizativa de la vereda. Esta desconexión con la comunidad se hizo evidente en algunas de sus palabras y actitudes, que dejaban ver lo difícil que ha sido su vinculación con el territorio.

“Le preguntamos que qué sintió cuando la enviaron a Tierra Grata. Ella casi al instante dijo que nadie la había enviado, sino que se lo propusieron. Continué diciendo que al principio le dio mucho miedo porque “uno escucha cosas: que los guerrilleros son malos, que están armados”. Entonces, mencionó en voz baja que fue todo un reto para ella, porque hace algunos años fue retenida por FARC durante un retén que hicieron en la vía hacia Manaure. Continué diciendo, que por eso ella tenía como resentimiento y rabia, que también la gente decía muchas cosas de Tierra Grata; que allá estaban armados y esas cosas”. (Diario de campo, 27 de mayo del 2024).

El contacto directo con la realidad de Tierra Grata nos confrontó con dinámicas sociales, comunitarias y escolares que no habíamos previsto en la planeación inicial. Entonces, las actividades proyectadas, tuvieron que ser ajustadas, transformadas o incluso reemplazadas sobre la marcha, para responder a las necesidades que emergían del territorio. Este desajuste

no fue un fracaso, sino más bien una oportunidad de aprendizaje para repensar nuestro rol, adaptarnos y reflexionar la manera en que nos estábamos relacionando con el territorio. En este proceso comprendimos que más que asumir un rol de expertos, que aplican de manera estricta un programa, nuestro papel como educadores era facilitar un diálogo colectivo, en donde se requiere escuchar, ceder el control y reconstruir de la mano de todos los actores.

Las actividades se empezaron a implementar con los grupos uno, dos y tres, conformados por los estudiantes. En la primera fase de sensibilización se abordó la importancia de participar en la construcción de su propia escuela. Para esto diseñamos un cuento interactivo titulado *“El viaje de Wale”*, que estaba acompañado de sonidos de ambientación e imágenes de Tierra Grata para crear una experiencia inmersiva. Para conocer con mayor detalle este cuento, se invita a revisar el **anexo 4** de este trabajo, titulado *“Cuento El viaje de Wale”*, donde se encuentra desarrollado el contenido de este material pedagógico.

La historia de Walekeru (una niña indígena, cuyo nombre en lengua Wayuu significa tejer o construir) invitaba a reflexionar a los niños y niñas sobre sus propias expectativas frente a la escuela. También el cuento presentaba de manera simbólica los cuatro elementos de reflexión educativa que habíamos priorizado, representados mediante figuras de tangram, lo que permitía integrar la narrativa con el juego.

Este fue un muy buen inicio porque el cuento atrajo la atención y participación de los estudiantes, permitiendo así abrir un diálogo importante acerca de la “escuela de sus sueños”. Una vez finalizado el cuento teníamos preparado un ejercicio de relación, en donde los estudiantes debían ubicar algunas imágenes junto a su significado en cada una de las figuras del tangram, que representaba cada elemento. Aquí, los estudiantes del grupo dos y tres, respondieron muy bien a las dinámicas ya que eran los más grandecitos.

Sin embargo, el grupo uno, conformado por los niños más chiquitos, al no saber leer ni escribir, fue muy difícil recoger todos sus significados acerca de las imágenes. Pues, “nos pusimos en la tarea de hacer una curaduría del porqué elegían pegar esa imagen en los elementos de “la escuela que soñamos”, pero por cuestión de orden del grupo y tiempo no fue posible hacerlo con todos los niños” (Diario de campo, 28 de mayo del 2024).

Esta experiencia evidenció la importancia de orientar nuestras metodologías pedagógicas de acuerdo con las capacidades y diversas formas de expresión de los grupos. Construir una

escuela verdaderamente participativa y dialógica requiere asegurar que todas las voces sean escuchadas y comprendidas, incorporando elementos narrativos, simbólicos y sensoriales que despierten emociones y favorezcan un diálogo significativo y horizontal.

En este sentido, la lectura del contexto se convirtió en un elemento clave para promover la participación de estudiantes en condición de discapacidad, mediante dinámicas y materiales inclusivos. Herramientas como el cuento interactivo, las imágenes, el dibujo y el arte no solo facilitaron la comprensión de los temas abordados, sino que también potenciaron su expresión emocional y simbólica.

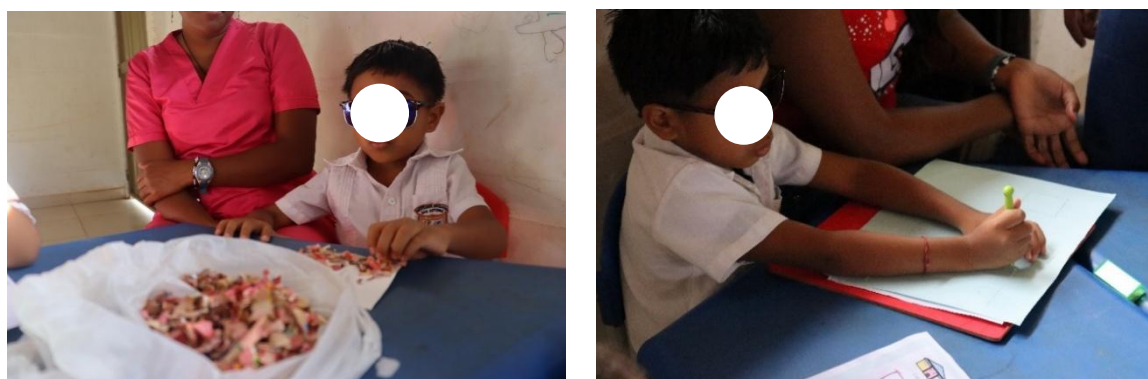
En la segunda fase, por ejemplo, se tenía la intención de reconocer los horizontes, expectativas y necesidades educativas de todos grupos. De manera que, para los grupos de los estudiantes, teníamos pensado hacer la pinta de las mochilas en las que les serían entregados los kits escolares; aquí plasmarían cómo se imaginan la escuela que desean y que necesita Tierra Grata.

Esta dinámica inspiró profundamente a David, un estudiante en condición de discapacidad mental y bajo tratamiento médico, cuyo diseño fue uno de los más complejos y cargados de significados. De manera similar, Sebastián, quien presenta dificultades en el lenguaje, se vio motivado por la actividad del dibujo sobre la mochila y, aunque no le gustaba mucho pintar, su expresión artística fue muy estructural y precisa, utilizando todo su rigor con el uso de reglas y mediciones. Ambos estudiantes, pertenecientes al grupo dos de la I.E. San Antonio, necesitaron un acompañamiento constante y personalizado, debido a que caían fácilmente en estrés al estar solos, y porque el significado de sus diseños implicaba un proceso de diálogo un poco más íntimo y sensible.

A partir de ello, identificar las necesidades y características de aprendizaje de los estudiantes en situación de discapacidad fue todo un reto, porque no conocíamos las estrategias más adecuadas para acompañar sus procesos, ni cómo se comportaban en el espacio educativo. Sin embargo, fue jugando con ellos y compartiendo con sus familias en otros espacios fuera del aula, en donde logramos entender en profundidad sus habilidades y formas interactuar. Aunque las mayores enseñanzas pedagógicas en cuanto a este aspecto las aprendimos equivocándonos sobre el camino, permitiéndonos hacer de nuestra labor educativa una práctica flexible y situada.

Por ejemplo, en esta segunda fase, tuvimos por primera vez la participación de Thaner, un estudiante de seis años con discapacidad visual y cognitiva, perteneciente al grupo uno. Para facilitar su integración al taller le llevamos una actividad sensorial en donde debía pegar diferentes texturas sobre figuras geométricas de cartón, de modo que pudiera explorarlas a través del tacto. “Aunque al principio fue atractivo para Thaner, empezó a ser estresante cuando estaba usando el pegante. Nos dimos cuenta de que no le gusta ensuciarse las manos” (Diario de campo, 29 de mayo del 2024). Entender que su manera de percibir el mundo es por medio del tacto nos llevó a diseñar materiales más acordes a sus necesidades para las próximas sesiones: cuerdas con mostacillas, figuras geométricas sólidas, limpia pipas, representaciones en baile y diversas texturas sólidas.

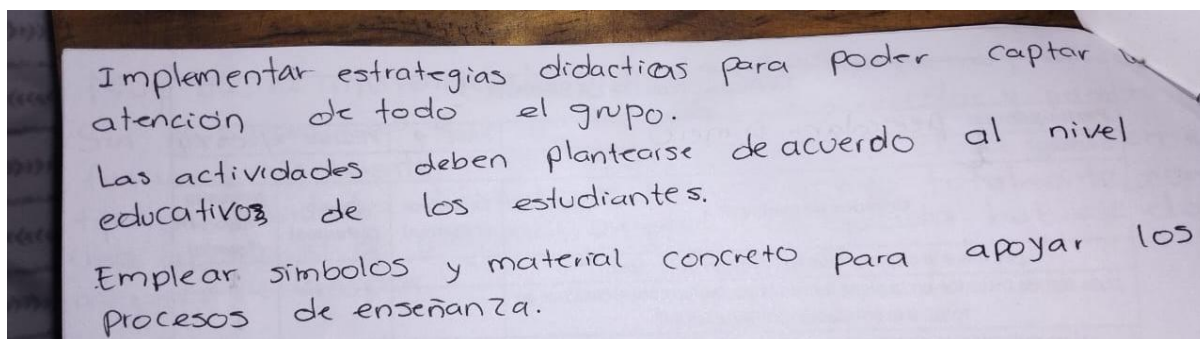
Figura 48: Thaner, estudiante con discapacidad visual y cognitiva explorando diversas texturas, archivo personal de los autores, 2024.



Este proceso de aprendizaje pedagógico nos permitió involucrar y trabajar de la mano con las educadoras de la I.E. San Antonio, debido a que ellas conocían mejor los ritmos y características de aprendizaje de los estudiantes. Respecto a esto, durante esta segunda fase intentamos hacer la pinta de las mochilas con el grupo uno conformado por los estudiantes más pequeños. Pero las estrategias para orientar la atención y participación de los niños no fueron claras y generaron desorden, también las actividades no fueron acordes a los niveles cognitivos de los estudiantes, de manera que no entendieron por completo la intención del taller. Entonces, “Luego de cuarenta minutos, cuando íbamos en la mitad de la sesión, decidimos terminar abruptamente la sesión y no continuar con la actividad (...). Por suerte, la profe había preparado una película y una dinámica acerca de las emociones” (Diario de campo, 27 de mayo del 2024).

En este contexto, las rúbricas de coevaluación que construimos desde Bogotá nos ayudaron a reflexionar y a reorientar mejor nuestra práctica pedagógica⁴⁴. Esta era una herramienta, además de ser un apoyo pedagógico, permitió involucrar a la comunidad educativa en la valoración y desarrollo de las actividades, pues sus comentarios fueron fundamentales para nosotros. Por ejemplo, frente a esta sesión con los estudiantes más pequeños, la profesora Luzmy nos evaluó con el mínimo valor posible, y en la parte de los comentarios señaló con franqueza las falencias del ejercicio, lo que nos ayudó a reconocer los vacíos de nuestra propuesta y a repensar la pertinencia de las estrategias implementadas.

Figura 49: Retroalimentación educativa de taller implementado.



Especialmente con este grupo tuvimos que reestructurar por completo los talleres diseñados inicialmente, lo cual estrechó el vínculo y diálogo con las educadoras de la institución. En cuanto a esto, la profesora Luzmy “Nos recomendó que cada niño tuviera una tarea específica según su edad, que utilizáramos guías, rondas y juegos más atractivos para los niños. No nos recomendó pinturas porque ellos se ensuciaban mucho” (Diario de campo, 29 de mayo del 2024). De esta forma, las educadoras empezaron a tener un compromiso y participación realmente activa en el diseño e implementación de las actividades, pues cuando pusimos en práctica los talleres iniciales poco opinaban, hacían otras cosas o simplemente miraban el celular. Esto también evidencia que estar en el territorio junto a la comunidad permite estrechar lazos, confianzas, sentirse y emociones que sería imposible lograr de otra forma.

Por ello, decidimos acoger sus sugerencias y comenzar a diseñar guías y dinámicas específicas para el grupo uno, conformado por los grados de preescolar y primero. Esto nos permitió

⁴⁴ Se recomienda revisar en el anexo 6 el documento llamado “formato de evaluación de clase” donde se encontrará la secuencia completa de actividades iniciales, materiales y estrategias pedagógicas: https://drive.google.com/drive/folders/1hKiiXSPwlo7tV5cYxEmaZFsl9HpYhvdP?usp=drive_link

implementar adecuadamente, por un lado, la segunda fase que tenía por objetivo reconocer las expectativas, aspiraciones y necesidades educativas de los estudiantes; y, por otro lado, la tercera fase que se proponía indagar los valores, comportamientos y acuerdos necesarios para construir relaciones escolares en paz y armonía. La elaboración detallada de estas guías de trabajo puede consultarse en el anexo 5 titulado *“Formatos de guías trabajadas con los grados de preescolar y primero”*, donde se amplía la información sobre su diseño, contenido y aplicación.

Para la segunda fase, llamamos la atención por medio de una ronda infantil acerca de la escuela para activar el espacio. Luego entregamos guías sencillas en donde debían señalar qué le gustaría aprender o hacer en la escuela. También “retomamos el cuento interactivo de *Wale* y propusimos la actividad creativa de construir una escuela en tres dimensiones, la cual debían colorear y pintar con los deditos”. (Bitácoras de clase, 4 de junio del 2024)

Ya en la tercera fase, empezamos con una ronda infantil, pero esta vez acerca del respeto. Enseguida planteamos algunas preguntas claves que “orientaron el diálogo y el desarrollo de la guía en torno a ¿cómo me gustaría ser tratado?, ¿qué cosas te hacen feliz o triste en la escuela?” (Bitácoras de clase, 5 de junio del 2024) Finalmente, terminamos de armar la escuela de tangram en sus cuatro dimensiones (componente pedagógico, convivencia escolar, contenidos escolares y evaluación), los estudiantes tuvieron que seleccionar algunas imágenes acerca de lo que pasaba en esa escuela de sus sueños.

En este escenario, el plan de actividades proyectado inicialmente se transformó ante los ajustes y dinámicas educativas construidas en el territorio. Esto nos llevó a considerar algunas herramientas no planeadas con anticipación para sistematizar esta nueva experiencia. De esta forma decidimos elaborar bitácoras de clase de cada uno de los talleres, pues esta es una herramienta que permite registrar los procesos, dificultades y aprendizajes emergentes. A partir de aquí, las bitácoras de clase se posicionaron como una estrategia fundamental para este trabajo de grado, pues nos permitieron reflexionar críticamente sobre nuestro propio ejercicio pedagógico para reorientar nuevas acciones en las próximas espirales.

Desde esta mirada reflexiva, ajustar los talleres a partir de los comentarios, reflexiones, correcciones y consentimiento de las educadoras, nos permitió aprender a adaptarnos de manera flexible y pertinente a la modalidad de la Escuela Nueva Rural. Este proceso no solo

nos ayudó a comprender mejor las dinámicas reales del aula, sino que también facilitó una conexión más significativa con los estudiantes. Además, fue a través de estas modificaciones que logramos reconocer las miradas propias de los niños y niñas frente a su escuela, pues pudieron expresar simbólicamente sus sueños, emociones y expectativas educativas.

Al trabajar con los grupos de los estudiantes notamos que se distinguía claramente ambientes y relaciones distintas entre los grupos. Por un lado, los estudiantes de la IESA al estar en un escenario institucional, obligatorio y regulado por autoridades mostraban mayor desorden, resistencia a la participación y la confianza. En cambio, el grupo tres, conformado por los estudiantes del ETCR que estudian en otras instituciones, llegaban por autonomía propia, motivados por las actividades o por el vínculo tejido con nosotros en otros espacios⁴⁵. Esto nos permitió vivir una experiencia educativa más popular y comunitaria, pues al no existir una relación de aprendizaje vertical, los estudiantes tuvieron la posibilidad de participar y expresarse con mayor facilidad.

Específicamente, con el grupo tres los talleres se convirtieron en un espacio para conocernos, construir vínculos y jugar. En ocasiones los niños y niñas curiosos preguntaban por nuestras vidas, y “era la curiosidad inocente del chisme la llave para abrir conversaciones que nos permitía conocernos entre todos” (Diario de campo, 31 de mayo del 2024). Esto nos llevó experimentar diversas didácticas en comparación a los otros grupos. Por ejemplo, en la segunda fase, mientras esperábamos que llegarán todos los participantes para iniciar la clase, los estudiantes nos invitaron a jugar con los títeres que llevábamos y la cámara. Esto incentivó un ambiente de lúdica y juego, fue tan atractivo el momento que decidimos dedicar parte de la sesión a entrevistarnos por medio de los títeres en torno a dos preguntas: ¿Qué escuela sueño para Tierra Grata? ¿Qué problemas hay en tu escuela?

En este contexto, se tejieron relaciones de aprendizaje cambiantes y flexibles que desbordaban los talleres y el aula. Como evidencia, algunos niños y niñas de este grupo “nos buscaban mientras almorzábamos o comíamos para que les prestáramos las pinturas y terminarán de pintar sus mochilas, así que nosotros los acompañábamos entendiendo mejor

⁴⁵ Este vínculo comenzó a tejerse desde nuestra primera visita durante el Festival de Cine, donde se compartieron espacios significativos con las infancias de Tierra Grata. Aquella experiencia propició un reconocimiento mutuo que, en esta segunda visita, se reflejó en la acogida de los niños y niñas de la vereda, quienes además motivaron a sus familias a participar en los encuentros de diálogo.

el significado de sus creaciones” (Diario de campo, 1 de junio del 2024). Estas situaciones nos recordaron que los saberes no se reducen al aula, sino que el territorio y la comunidad son potentes espacios de formación y conocimiento.

De ahí que esta experiencia popular y comunitaria nos enseñara a orientar acciones pedagógicas para tejer vínculos fraternos, amistades y sentires en medio de relaciones horizontales y dialógicas en otros espacios. Por ejemplo, algunas tardes invitábamos a todos los niños y niñas a jugar en el parque. “En una de esas ocasiones llevamos la cámara para tomar fotografías de ese instante, y ellos, muy curiosos, querían también manipular la cámara. Así que en ese momento nos inventamos el juego de los *entrevistadores*” (Diario de campo, 1 de junio del 2024). Este consistía en grabarse entre ellos haciéndose diversas preguntas, como: ¿Qué quiero ser cuando sea grande? ¿Cómo es la escuela de mis sueños? ¿Qué me gustaría aprender?⁴⁶

Esta dinámica inesperada fue supremamente importante porque posibilitó un diálogo entre iguales. Estudiantes que muy poco habían participado en los talleres pudieron expresar con libertad sus significados y expectativas acerca de la educación sin ninguna presión. “Era tan diversas las opiniones de los niños y niñas en este juego, que incluso tuvimos que poner límite a las grabaciones demasiado largas porque la cámara se estaba quedando sin memoria” (Diario de campo). Fue tal la fuerza del ejercicio que decidimos retomar estas grabaciones en próximos talleres junto a los adultos, para que así los padres, madres, y demás actores de la comunidad educativa pudieran generar sensibilidad al escuchar las voces de sus hijos y demás niños de la vereda.

En este panorama, la experiencia vivida junto a los grupos de los estudiantes nos enseñó a ser más dinámicos en nuestra práctica pedagógica. Las planeaciones construidas desde Bogotá pasaron de ser esquemas rígidos para convertirse en orientaciones abiertas, que debían ser valoradas a la luz de las nuevas dinámicas, realidades y aprendizajes construidos en el territorio. Desde este enfoque comenzamos a implementar los talleres con las personas adultas e iniciamos con el primer taller de la segunda fase, cuyo propósito era reconocer los

⁴⁶ Para conocer el proceso de reflexión del Modelo Educativo Propio, invitamos a ver el siguiente video: <https://www.youtube.com/watch?v=U4nZ5mbkjKM&t=81s>

horizontes y expectativas educativas de la comunidad. Recordemos que la primera fase, centrada en la sensibilización, fue destinada solo para los estudiantes de la vereda.

Figura 50: Fragmentos de actividades implementadas con niños y niñas. Segunda Espiral, archivo personal de los autores, 2024.



En esta segunda fase con los adultos, cambiamos algunas dinámicas interactivas planeadas previamente que invitaban a reflexionar acerca de las prácticas escolares tradicionales, para priorizar elementos que conectaran, estimularan y generaran sensibilidad en los participantes. Por eso, construimos todo un ambiente que promoviera el diálogo y la discusión. “En el salón Bogotá dispusimos, a modo de galería de exposición, todos los productos elaborados por los estudiantes en sesiones anteriores: los tangram intervenidos, las mochilas pintadas, los árboles de convivencia y todos los dibujos realizados” (Diario de campo, 30 de mayo del 2024).

Al llegar realizamos un recorrido por el lugar con los participantes mostrándoles un poco del trabajo de los estudiantes⁴⁷. Luego, les compartimos las grabaciones realizadas en el parque y ellos al ver “Los videos de algunos de sus hijos les despertó mucha curiosidad y ternura. La pregunta ¿Qué tipo de escuela queremos para nuestros hijos? Desencadenó un diálogo nutritivo y enriquecedor” (Diario de campo). Sin embargo, este se vio interrumpido al empezar a plasmar estas discusiones por medio de un ejercicio de cartografía colectiva, que estaba orientado por tres preguntas fundamentales en la construcción del Plan de Vida de Tierra Grata: ¿Qué está pasando? ¿Por qué está pasando? ¿Cómo podemos tratarlo?

Aunque las preguntas no fueron la dificultad, sino como tal el ejercicio escritural. Tal como lo registramos en nuestro diario de campo colectivo: “no todos los participantes sabían escribir con fluidez, esto exigió un nivel mayor de acompañamiento por parte de nosotros. A pesar de esto, hubo una profunda discusión y la cartografía fue intervenida por todos los participantes” (Diario de campo, 30 de mayo del 2024). En medio de esta situación comprendimos que en Tierra Grata la cultura oral se posiciona como la herramienta principal para la construcción colectiva de conocimiento. Esto se debe, en parte, a la herencia oral de las FARC, al carácter rural de la población y del territorio, y por la misma la organización comunitaria, en donde la palabra (puesta en práctica a través de asambleas) es el principal medio de participación, deliberación y toma de decisiones.

No tener en cuenta estos elementos a tiempo nos hizo, sin quererlo, saturar de dinámicas las sesiones con los adultos causando el desgaste de los espacios iniciales. Por ejemplo, durante

⁴⁷ Muchos de esos trabajos fueron realizados por sus propios hijos e hijas, o por niños y niñas de la comunidad, lo que dio al escenario un sentido más visible, cercano y significativo.

este mismo taller de la fase dos con los adultos, decidimos luego de la cartografía terminar con la construcción de una *colcha de sueños* por medio del recorte de algunas imágenes. Sin embargo, “Ya al final estaban muy agotados, tal vez de la falta de dinamismo, de hacer tareas similares o incluso por ser tan largas las sesiones” (Diario de campo, 30 de mayo del 2024).

Esta experiencia nos enseñó a identificar los distintos niveles de formación y entendimiento de los adultos. Pues si bien contamos con la participación de líderes que tenían muy claro el tema, también estaba la presencia de miembros de la comunidad que apenas se estaban integrando a las discusiones educativas de manera profunda. Además, estos talleres iniciales nos llevaron a preguntarnos por la asistencia de los adultos a las actividades, debido a que en las dos primeras sesiones “solo asistieron 8 y 7 personas” (Diario de campo, 30 de mayo del 2024).

De ahí que una forma de flexibilizar nuestra práctica pedagógica y propiciar un diálogo educativo incluyente acorde a los tiempos de la comunidad, fuera abrir espacios de taller en diversos horarios del día, de manera que las familias y comunidad pudieran participar antes o después de sus jornadas laborales. Pero en realidad fueron muy pocos los asistentes en comparación a los esperados, y en ninguno de estos espacios participaron las educadoras y directivos de la I.E. San Antonio. Entonces, para garantizar un diálogo de saberes real entre la institución y la comunidad, le insistimos a ambas partes para que pudieran estar presentes en estos encuentros.

Fue así como, en medio de este diálogo, se concretó en el segundo taller de la fase dos. Este tenía el propósito de reflexionar los principios educativos que sustentan el proceso de enseñanza aprendizaje. A este espacio asistió el nuevo rector designado de la I.E. San Antonio, organizaciones que desempeñan labores sociales en Tierra Grata, familias, líderes, y miembros de la comunidad junto a sus hijos. De manera que era un espacio de diálogo nunca antes presentado en vereda. “Incluso el rector, que lleva menos de tres meses en el cargo, dijo que solo había conocido a los papitos de la sede Tierra Grata en una pequeña reunión para la posesión de su cargo” (Diario de campo, 1 de junio del 2024).

Desde las lecciones antes aprendidas, transformamos casi por completo la planeación inicial. Cambiamos la dinámica de la lluvia de ideas por materiales que generen emociones y sensibilidad a los participantes, por eso retomamos el archivo documental de la comunidad

en donde proyectamos un fragmento de sus piezas audiovisuales llamada “arraigo”. Para orientar el diálogo, dejamos a un lado la idea previa de hacer una galería de arte colectiva, y priorizamos el uso de pictogramas planeados inicialmente que dieran a entender los tres momentos de la discusión, cada uno acompañado de una pregunta generadora de ideas: la filosofía de la educación *¿Pará qué enseñar?*, las estrategias de enseñanza *¿Cómo enseñar?*, y las relaciones entre la comunidad educativa *¿Cómo nos queremos relacionar entre todos en la escuela?* Con el fin de profundizar en estas reflexiones, se conformaron grupos de trabajo en los que, a lo largo de los tres momentos, se plasmaron las ideas por medio de pequeños escritos, dibujos colectivos y pequeñas grabaciones, propiciando así una construcción conjunta del sentido de la educación en el territorio.

Este encuentro permitió a los actores escuchar y reconocer colectivamente sus necesidades, intereses, iniciativas y proyecciones educativas. Así, la escuela se convirtió en un lugar común para compartir diversas lecturas sobre el territorio y su educación. Por un lado, se señaló la importancia de tener un Modelo Educativo Propio que respondiera a la historia, identidad, y condiciones culturales. Por otro lado, se mencionó la intención institucional de resignificar el PEI de la I.E. San Antonio con la transición hacia la Educación Media Técnica, junto a los desafíos y oportunidades que esto implica.

En medio de este diálogo también surgieron tensiones y desconfianzas, ya que no quedaba muy claro para cada uno de los actores cómo se articulaban estas dos propuestas. En este aspecto, fue clave nuestra orientación como mediadores y facilitadores, pues le invitamos a reflexionar a los participantes por medio de preguntas, como el Modelo Educativo Propio y PEI de la I.E. San Antonio tienen la misma intención: construir una educación contextualizada, comprometida, participativa y transformadora. Esta mirada permitió tejer puentes y articular propuestas entre los actores educativos.

Un ejemplo concreto de esta articulación se dio durante este taller, a la altura de la discusión acerca de las estrategias de enseñanza. Allí la comunidad propuso integrar herramientas que fortalezcan la memoria, el arraigo, la identidad cultural y el cuidado del territorio. Entonces, “así surgió la idea de hacer una salida pedagógica a la boca toma, donde participarán miembros, líderes y sabedores de la comunidad, para sensibilizar a los niños sobre el cuidado del agua” (Diario de campo, 1 de junio del 2024). En cuanto a esto, el rector expresó su

máximo apoyo y pidió que se organizará la salida, que él se iba a encargar de las cuestiones logísticas y los permisos.

En este contexto, orientar este diálogo tan importante fue todo un reto para nosotros, porque no sabíamos muy bien cuáles eran las palabras adecuadas para generar puntos de encuentro. Respecto a esto, ocurrió una situación que nos recordó que transitar entre espirales de conocimiento implica situarnos constantemente en una condición de aprendizaje, que nos invita a reflexionar sobre nuestra práctica y formación docente. Durante un este mismo taller a la altura de la pregunta *¿Pará qué enseñar?*; expresamos: “si antes tenían una educación para la toma del poder, ahora que se desmovilizaron...”. Y en seguida nos interrumpió una firmante de paz mencionando que ellos no se habían desmovilizado, porque dejar las armas no significa dejar la lucha” (Diario de campo, 1 de junio del 2024). Sin duda, esto nos ubicó en una posición incómoda en ese momento, pero nos enseñó significativamente a tener humildad pedagógica, en donde más que encontrar las “palabras correctas”, es aprender a escuchar para comprender los significados que los diversos actores de Tierra Grata le dan a su propia educación y contexto histórico.

Por eso, “no deje pasar la ocasión para disculparme y resaltar la importancia de que me corrigieran. Incluso, esta fue una oportunidad fundamental para continuar reflexionado cuáles eran esos principios que debía tener la educación” (Diario de campo, 4 de junio del 2024).

A pesar de que de la participación en este taller fue un poco mayor con la presencia de 15 adultos, nos seguía preocupando la asistencia de la comunidad y las educadoras de la escuela en las actividades, pues para reflexionar un Modelo Educativo Propio y resignificar el PEI se necesita la participación amplia de toda la comunidad educativa. Así que aprovechamos el espacio íntimo de un tinto en la casa de Aylen, líder y miembro del Comité de Educación, para reorientar mejor las actividades y tener un mayor nivel de convocatoria.

Ella nos decía que lo que “más convoca a la gente es la comida, que por ejemplo una olla comunitaria hace que las personas se despreocupen del almuerzo, pero que también hacerlo es desgastante y requiere recursos y personas” (Diario de campo, 1 de junio del 2024). Así que de ella nació la idea y estrategia de hacer una chocolatada porque es más sencillo y barato.

Al igual que el centro en el tejido de las mochilas Wayuu orienta el hilado del cuerpo de la mochila, esta espiral de aprendizaje nos aterrizó al centro: volvimos a la reflexión colectiva desde el territorio. Esto nos permitió resignificar las actividades planeadas inicialmente desde una mirada comunitaria y pertinente. Fue un ejercicio que nos enseñó a pensar desde la propia comunidad, en donde el diálogo no solo hizo posible tejer nuevas ideas, sino también articular esfuerzos y acciones en colectivo. Por eso, la espiral representa movimiento, porque moviliza, porque impulsa y abre nuevos campos de enunciación y organización.

Entonces, el Comité de Educación asumió la tarea de convocar a toda la comunidad por los grupos de WhatsApp para la tarde del domingo 2 de junio, además, de la compra de los insumos y la preparación de la chocolatada. Nos encontramos con “Nazly, Aylen y Claudia en la cocina del Pedro Pascasio, quienes estaban poniendo una olla grande sobre tremendo fogón (...) juntos, terminamos de afinar algunos detalles de la actividad: como acomodar las sillas y en qué momento repartir el chocolate.” (Diario de campo, 2 de junio del 2024). El encuentro tuvo lugar en el Salón Comunal (más conocido como Salón Barranquilla) a las 4 de la tarde, en donde asistieron aproximadamente 40 adultos miembros de la comunidad junto a sus hijos.

Acogiendo la idea de la chocolatada, “decidimos unir los talleres de la fase tres y cuatro planteados inicialmente, los cuales nos hacían falta abordar con los adultos, pues estos pretendían abrir el diálogo en torno a la convivencia escolar, los contenidos de aprendizaje y la evaluación” (Diario de campo, 1 de junio del 2024). Esta nueva estrategia sencilla y concreta tenía el propósito reconocer las concepciones, métodos e intereses que orientan la evaluación y los contenidos de enseñanza de la comunidad educativa de Tierra Grata. Para iniciar abrimos con una pequeña reflexión y, así, darle paso a la única actividad del espacio: una cartografía corporal, en donde deberían ubicar, en grupos, dentro de la silueta los temas o conocimientos que consideran importantes aprender para vereda, y fuera de la silueta, ubicar de qué manera, y con que actividades se van a evaluar esos conocimientos aprendidos.

En este contexto, la participación inicial de los niños fue clave, pues ayudaron a los grupos en la escritura y ocuparon un lugar simbólico en la cartografía, ya que la silueta representaba sus propios cuerpos; incluso, algunos grupos decidieron calcar la figura de los niños. Sin embargo, al empezar el diálogo colectivo, mientras compartíamos un chocolate con pan, “había muchísimo ruido y los niños estaban algo inquietos porque al verse reunidos querían jugar”

(Diario de campo, 2 de junio del 2024). Así que decidimos dividir el espacio y llevar a los niños a jugar al parque, mientras los adultos terminaban de socializar sus creaciones. Esto fue todo un reto porque el control de tantos niños para una sola persona era muy difícil, fue gracias a los niños más grandes quienes habían asistido a nuestros talleres, los que nos ayudaron con el cuidado de los niños. Por esto, la lección aprendida fue que para garantizar la participación cómoda de los adultos era fundamental abrir un espacio de cuidado y de actividades para sus hijos.

En este panorama, la chocolatada resultó ser un encuentro familiar para los participantes, lo que hizo que se sintieran cómodos y el diálogo fuera muy nutritivo. “Al estar en el salón Comunal y reunidos con tantos papitos, el espacio de diálogo parecía una asamblea porque todos empleaban la palabra de la misma manera tan característica de ellos” (Diario de campo, 2 de junio del 2024). Esta experiencia nos enseñó que articular esfuerzos de la mano de la comunidad no solo fortalece la participación, sino que también activa dinámicas políticas y organizativas de la propia comunidad. Sin embargo, las interpretaciones sobre la chocolatada evidenciaban miradas distintas sobre el territorio, pues para nosotros la participación seguía poca, mientras para los líderes de Tierra Grata era un logro colectivo y una oportunidad política.

“que ayer hayan ido treinta y dos padres de familia a la chocolatada a una jornada de educación, es un éxito. (...) pregunte aquí hace cuánto no se convocaba a una reunión de treinta y dos personas. Pero cuando ustedes me dicen que participación baja, por eso le digo qué es baja y qué es mucho (...). No. Yo no cambio un domingo por mucho chocolate que den, por quedarme acostado en la casa viendo una película”. (Fredy, líder de Tierra Grata, entrevista 3 de junio del 2024).

Aunque esta estrategia novedosa nos permitió ampliar en nivel de convocatoria dentro de la comunidad, no tuvo el mismo efecto sobre la escuela. Pues, al realizarse la chocolatada un domingo, las educadoras y rector de la institución no pudieron asistir porque se cruzaba con las jornadas no laborales. De manera que decidimos emplear la herramienta de entrevista con estos actores de la I.E. San Antonio, para propiciar un diálogo íntimo y profundo en donde fue posible conocer a fondo sus perspectivas y miradas acerca de la educación.

Desde estas conversaciones pudimos reconocer que el contexto de Tierra Grata contiene particularidades especiales que no se encuentran en otras sedes de la institución. Así que,

para corroborarlo, el rector nos invitó a que lo acompañáramos en un día de su jornada laboral por un recorrido a lo largo de cuatro sedes: Canadá, Casa Grande, Sabanas de León y San Antonio. La experiencia vivida de estar en estos lugares, conversar con los estudiantes, sus docentes, sentir sus climas y tensiones, nos permitió entender que las otras sedes atraviesan dinámicas y preocupaciones completamente distintas, lo que nos hace pensar en el reto de promover un proyecto educativo que represente la diversidad territorial y social de cada municipio.

Figura 51: Fragmentos de actividades implementadas adultos. Segunda Espiral, archivo personal de los autores, 2024.



Ante este panorama, explorar otras estrategias desde una mirada crítica también nos llevó a descartar temporalmente el uso de todas las herramientas planeadas inicialmente. Tal como lo plasmamos en nuestro diario de campo: “no hemos tenido el tiempo de realizar las encuestas con la comunidad porque hemos estado muy ocupados transformando las actividades” (1 de junio del 2024). Esto evidencia que más que forzar el uso de todas las herramientas diseñadas, priorizamos el vínculo y comprensión del territorio y sus dinámicas. Esto fue muy valioso porque nos permitió cuestionar nuestros imaginarios y concepciones pedagógicos, para asumir un ejercicio político de aprendizaje que implicó dejarnos transformar por la experiencia comunitaria.

Desde una mirada más amplia, transitar esta segunda espiral representó adentrarse en una experiencia de formación pedagógica desde la exploración y entendimiento del territorio, en donde aprendimos que para construir conocimiento en espiral es necesario pensar y echar raíz desde el centro. Asimismo, esta experiencia nos enseñó que no se trata de aplicar estrictamente un plan de actividades, sino de estar atentos a la forma en que se transforman y adaptan a las dinámicas y necesidades del contexto. De modo que fue clave para este proceso recordarnos constantemente que este camino implica asumir una condición de aprendizaje, porque si bien, al principio nos frustrábamos por cambiar las actividades, ya que requería tiempo y algunas ocasiones recurso económico, al final de esta visita desconfiamos de lo que no se transforma, de lo que no se construye y socializa en colectivo.

De ahí que aprendiéramos a no correr y a atender a los tiempos de la comunidad. Porque si bien, se tenía proyectado la visita desde 26 de mayo al 3 de junio, realmente está estadía tuvo que alargarse desde el 26 de mayo al 7 de junio por las mismas eventualidades del territorio. Esto nos enseñó que transformar nuestra práctica implica detenerse y cambiar de ritmo.

Desde esta línea de reflexiones, esta espiral nos permitió tejer vínculos y afectos que fueron dando forma a relaciones de confianza tanto con la comunidad como dentro del propio equipo de trabajo. Desde este tipo de relaciones fue posible movilizar y encaminar a todos los actores educativos en un solo objetivo común. Además de abrir oportunidades y puentes de diálogo entre todos los actores, esto fue fundamental para pensar la educación en un escenario de construcción de paz. Estos diálogos

Tabla 7. Aportes de los diversos actores a la reflexión educativa en Tierra Grata, segunda espiral.

Actor	Formas de participación	¿Qué aporte a la reflexión educativa?
Niños y niñas (grupos 1, 2 y 3)	Participaron en talleres, actividades lúdicas como el cuento interactivo “El viaje de Wale”, la pinta de mochilas, la construcción de la escuela en forma de tangram, cartografías de su escuela, títeres. También realizaron grabaciones y entrevistas entre ellos.	Aportaron su mirada sensible y creativa sobre “la escuela de sus sueños”, expresando expectativas, emociones y formas de convivencia desde su cotidianidad. Visibilizaron la necesidad de metodologías inclusivas, narrativas y sensoriales, y ayudaron a comprender la importancia del juego y la expresión simbólica en la construcción de conocimiento. Sus narrativas dibujaron un panorama de la situación y desafíos educativa
Comunidad (liderazgos, Comités de Educación y Género, familias, y habitantes de la vereda)	Participaron en la convocatoria, desarrollo y ajuste de actividades (por ejemplo, la chocolatada comunitaria y los talleres de diálogo). Propusieron las preguntas orientadoras del Plan de Vida (“¿Qué está pasando?, ¿por qué?, ¿cómo tratarlo?”). Facilitaron los encuentros y su convocatoria	Permitieron conocer un panorama de la situación educativa en la comunidad y la escuela. Contribuyeron a situar la reflexión educativa desde el territorio, vinculando la escuela con las necesidades y aspiraciones reales de la comunidad. Comprendieron la enseñanza como una práctica política y colectiva fortalecida por los roles de diversos actores educativos. Permitieron reconocer la Educación Propia como un proceso comunitario. Reafirmaron algunas prácticas propias como la oralidad, la asamblea y el diálogo como elementos formativos. Promovieron una educación contextualizada, vinculada al cuidado del agua, la memoria y la identidad colectiva.
Escuela (educadoras y rector de la I.E. San Antonio)	Acompañaron los talleres con los niños, evaluaron y retroalimentaron las estrategias pedagógicas. El rector participó en espacios de diálogo con la comunidad y apoyó la articulación entre el PEI y el PEC.	Entendieron la educación como un proceso dialógico entre escuela y comunidad. Aportaron una mirada institucional y pedagógica que permitió resignificar el PEI desde el enfoque territorial y comunitario. Su reflexión sobre las prácticas escolares y la inclusión fortaleció la relación escuela-comunidad y abrió caminos para una educación más flexible, participativa y coherente con la realidad de Tierra Grata. Permitieron dimensionar los retos y oportunidades de la resignificación del PEI en un escenario de reincorporación.

En este proceso, la espiral nos llevó a descolonizar nuestro propio proceso de formación, para reconocer los saberes territoriales, saberes propios, la oralidad y la memoria insurgente como elementos fundamentales en el escenario del posacuerdo. Esto nos enseñó a posicionarnos desde la pedagogía como un acto político de cuidado, en donde escuchar, prestar atención a los gestos simples, acompañar, compartir un tinto o dar un abrazo sostuvieron la participación comunitaria, y fortalecieron la confianza mutua como la base de una educación transformadora.

3.2.3 Tercera espiral: Profundización de las miradas educativas.

Aunque, en la comunidad Wayuu una sola persona teja la mochila, el aprendizaje es colectivo, pues se transmite de abuelas a madres, tías o hijas. Así el tejido es una actividad compartida que se realiza mientras conversan, cantan o cuentan historias que construyen identidad y memorias. De la misma manera, esta tercera espiral es un tejido colectivo que evidencia como se profundizaron las reflexiones educativas de los actores participantes, para orientar la construcción de propuestas pedagógicas colectivas. Además, buscó fortalecer la articulación entre la escuela y la comunidad, a través de herramientas concretas que hicieran posible aplicar de forma práctica las reflexiones construidas. Aunque este camino no fue lineal ni armonioso, sino un trayecto lleno de tensiones y diálogos, que reflejan el significado de la construcción de paz en un espacio de reconciliación.

En este sentido, a continuación, presentamos un diagrama que recoge y sintetiza el conjunto de reflexiones que fueron tejiéndose colectivamente en el transcurso de esta espiral.

Figura 52: Síntesis de la Tercera Espiral



En este contexto, recordemos que la segunda espiral denominada *Pedagogía Viva* nos permitió reconocer de forma general las expectativas, los sentidos y significados acerca de la educación de la comunidad de Tierra Grata para aportar, por un lado, a la reflexión de un Modelo Educativo Propio y, por otro lado, a la resignificación del (PEI) de la I.E. San Antonio. Sin embargo, aquí surgió una pregunta: “¿Qué tipo de producto (escrito, visual, sonoro o

artístico) puede recoger estas reflexiones de manera que sean significativas y útiles para la comunidad y, también, para la escuela?” (Diario de campo, 22 de septiembre del 2024). Estos cuestionamientos nos permitieron abrir nuevos diálogos con los diversos actores implicados durante y después de Pedagogía Viva.

Por una parte, las educadoras y rector de la I.E. San Antonio insistieron en que fuera en un formato escrito, pues facilitaba la incorporación de estos aportes en el documento de la resignificación del PEI. Aunque ya estaba definido el tipo de producto, no tenían muy claro en qué aspectos específicos del PEI podíamos aportar desde la reflexión educativa realizada, para que las contribuciones fueran más útiles y focalizadas. Por otra parte, los líderes de la comunidad de Tierra Grata recomendaron que también fuera de manera escrita, pero a modo de proyecto. Como lo expresó un líder de la vereda:

“ahorita el gran vacío aquí en zona rural de este país y de todo este espacio es escribir. Gente que escriba los proyectos. Ustedes tienen una oportunidad de oro, tienen una comunidad, tienen la información, van a hacer unas estrategias para salir de los problemas. Esas estrategias es diseñar un proyecto.” (Fredy, entrevista 3 de junio, 2024).

Bajo estas consideraciones, para construir estos productos empezamos un proceso de análisis, reflexión, interpretación y escritura, a partir de las voces de los actores involucrados e información recopilada a la altura de este camino. En consecuencia, nacieron los documentos borradores de *“Hacia la reflexión de un Modelo Educativo Propio en Tierra Grata”* y *“Aportes a la resignificación del PEI de la Institución Educativa San Antonio”*. La escritura de estos textos estuvo liderada por nosotros, mientras el equipo de trabajo contribuyó con correcciones y comentarios, inicialmente, de manera virtual durante los meses entre septiembre y noviembre, y posteriormente a lo largo de las próximas espirales y visitas. Los contenidos específicos de estos documentos se encuentran ampliados en los anexos 1 *“Hacia la reflexión de un Modelo Educativo Propio en Tierra Grata”* y anexo 2 *“Aportes a la resignificación del PEI de la Institución Educativa San Antonio”*, con el propósito de ofrecer una comprensión más completa del proceso.

Sin embargo, en medio de nuestro ejercicio interpretativo notamos que algunos aspectos de la reflexión educativa debían ser fortalecidos, para tener unos aportes más críticos y complejos. En este sentido, consideramos pertinente regresar a Tierra Grata esta vez con un

doble propósito: primero, para profundizar en el diálogo educativo y retroalimentar los documentos base de manera presencial para luego socializarlos con toda la comunidad educativa; y segundo, para empezar a sembrar los esfuerzos hacia una propuesta colectiva que permita la implementación de estas consideraciones educativas. En un principio, esta visita se proyectó para el mes de octubre del 2024, pero la comunidad nos invitó a la socialización del nuevo *Plan de Vida* de la vereda que se iba a realizar en el mes de septiembre. Argumentaban que este momento nos ayudaría a entender de mejor manera los horizontes políticos y educativos de la comunidad, para incluirlos de forma transversal y crítica en los documentos.

En consecuencia, esta espiral nos sumergió en un horizonte más amplio y complejo, en donde entendimos que es imposible pensar las discusiones educativas en Tierra Grata sin adentrarse en los propios escenarios de debate de la misma comunidad. Esto refleja la esencia del diálogo en espiral, el cual nos recuerda que el diálogo educativo no se limita a una semana de reflexión institucional, sino que es un proceso constante que se da en la misma vida comunitaria, sobrepasando los límites de la escuela.

En este nuevo escenario empezamos a pensar cuáles serían las mejores herramientas para profundizar en las reflexiones educativas, esto teniendo en cuenta los aprendizajes y experiencias vividas. Decidimos orientar estrategias pedagógicas concretas y sencillas para toda la comunidad educativa desde los mismos cuatro grupos de *Pedagogía Viva*: El primero estaba integrado por estudiantes de la IESA entre 4 y 7 años, pertenecientes a los grados de transición a segundo que estaban acompañados por la profesora Luzmy. El segundo grupo lo conformaban estudiantes de la IESA entre 7 y 14 años, de los grados tercero a quinto que estaban guiados por la profesora July. El tercer grupo incluía a niños, niñas y adolescentes de entre 8 y 15 años que residen en el ETCR, pero estudian en instituciones educativas externas. Finalmente, el cuarto grupo estuvo compuesto por educadores, directivos de la IESA, líderes y miembros activos de la comunidad de Tierra Grata.

Desde esta división, decidimos trabajar con los grupos 1, 2 y 3, conformados por los estudiantes, talleres de diálogo planteados desde las necesidades y características de los participantes. Para garantizar que estas actividades fueran pertinentes y adaptadas al contexto, el material didáctico diseñado fue previamente socializado y retroalimentado por las educadoras de la IESA de manera virtual. En contraste, proyectamos para el grupo de los

adultos un diálogo profundo desde los grupos focales, las entrevistas, y una pequeña encuesta. Esto considerando que estas herramientas podrían ser un poco más flexibles y dinámicas en comparación a los talleres.

De tal forma que, los preparativos para este viaje fueron un poco más sencillos. Logramos recolectar donaciones de algunos materiales educativos, que las educadoras de la vereda señalaron que podrían serle de mucha ayuda. Además de recopilar ciertos recursos y actividades didácticas en la web, que “nos recomendó la educadora de la I.E San Antonio, un gesto, aunque sencillo, evidencia la confianza y apoyo que sentían en nosotros” (Diario de campo, 18 de octubre del 2024).

Al llegar a Tierra Grata, notamos que en esta espiral nuestro rol se fue transformando hacia un horizonte lleno de posibilidades. Esta vez la experiencia y aprendizajes construidos, empezaron a posicionarnos como acompañantes y aliados en la construcción de las propias propuestas políticas de la vereda. Frente a esto, “la comunidad estaba muy agradecida de que hayamos venido, les da mucha confianza que estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional los podamos apoyar y acompañar en estos momentos” (Diario de campo, 16 de octubre del 2024). Incluso, nos dieron algunas tareas puntuales para el día de la socialización del *Plan de Vida*: organizar las sillas, conectar el videobeam y probar el sonido.

En medio de este clima, Tierra Grata transpiraba un ambiente político que invitaba a todos los presentes, sin importar las edades, a que nos articuláramos a esta organización. Era tal este escenario, que incluso los niños más pequeños no se quedaban por fuera, pues “el día de la socialización del *Plan de Vida*, los niños desde muy temprano pasaban por las calles haciendo ruido con ollas y cucharas, junto a bafles de sonido que reproducían un audio invitando a las actividades programadas” (Diario de campo, 15 de octubre del 2024). En este contexto, esta espiral nos permitió acercarnos de manera orgánica y fluida al sistema organizativo de Tierra Grata, en donde nuestra práctica educativa empezó a ser parte de ese tejido comunitario.

La presentación del *Plan de Vida* se dio en el Salón Barranquilla ante toda la comunidad, y varias entidades nacionales e internacionales. En este escenario colectivo, dos miembros del Comité de Educación expusieron los principales propósitos y objetivos en el área de la educación. El primero y más fundamental de estos era: “Diseñar un modelo pedagógico

propio que nos permitan la alfabetización y la formación académica para los miembros de la comunidad de la vereda tierra grata” (Junta de Acción Comunal de Tierra Grata, 2024-2). Esto nos recordó como el presente trabajo de grado está completamente alineado con las proyecciones y rutas de trabajo propuestas por la vereda.

Al final de la presentación abrieron un espacio para hacer preguntas, comentarios y anuncios. Nosotros aprovechamos para invitar a todos los presentes, como ya se había acordado con anterioridad con el equipo de trabajo, a la socialización del documento: *“Hacia la reflexión del Modelo Educativo Propio”* el cual contiene las principales características de las expectativas educativas de la comunidad. Esta se iba a realizar, como nos recomendó el presidente de la JAC, el 23 de septiembre durante la asamblea de convivencia.

Entonces, para llevar a cabo la socialización de este documento, empezamos con el desarrollo de las actividades que permitieran fortalecer y retroalimentar los campos de la reflexión educativa. Estos consistían en reconocer los horizontes del Plan de Vida, el perfil del educador, el papel de la familia en la educación, la relación entre la escuela y otras comunidades, la mirada del género acerca de la educación, y entre otros elementos. Los tiempos, horarios y convocatoria de las actividades se acordaron estando en el territorio con la participación de la comunidad y las educadoras. A continuación, presentamos un panorama de las estrategias de diálogo y los espacios desarrollados durante esta tercera visita

Tabla 8. Estrategias de diálogo y reflexión educativa, Tercera Visita, 13 al 24 de septiembre del 2024.

Estrategia	Actores participantes	Objetivos	Productos.
Talleres de diálogo	- Grupo 1, 2, 3.	- Explorar la importancia de la noción de género en la escuela y para el proyecto de vida de los niños y niñas de Tierra Grata.	- Guías intervenidas por los estudiantes. - Creación de superhéroes. - Impresiones de Grabado. - Mural de la diversidad.
Grupo Focal	- Grupo 4.	- Reconocer las interpretaciones educativas en términos de género que tiene la comunidad educativa de Tierra Grata. - Establecer un diálogo que retroalimente los aspectos faltantes de la reflexión educativa.	Árbol de soluciones “raíces de la colectividad”

Encuesta	- Grupo 4.	- Reconocer las interpretaciones educativas en términos de género que tiene la comunidad educativa de Tierra Grata.
Entrevistas	- Grupo 4.	- Propiciar un diálogo que retroalimente los aspectos faltantes de la reflexión educativa.

Desde este marco, empezamos con los talleres que tenían el propósito de explorar la importancia de la noción de género en la escuela⁴⁸. Entonces, con el grupo 1 conformado por los más pequeñitos, abrimos el espacio con una ronda infantil y posteriormente realizamos un proceso de inmersión de roles, en donde se pusieron un antifaz de colores que los transformó en *Superhéroes del Amor y el Respeto*, capaces de ver el mundo y su escuela con igualdad sin importar el género. A partir de este rol los estudiantes de transición señalaron en una guía las acciones de respeto y amor, para luego relacionar las acciones que hacen los niños y niñas, y así cuestionarlas por medio de preguntas: ¿Solo los niños juegan con el balón? ¿Los niños no pueden también jugar con muñecas? (Bitácoras de clase, 17 de septiembre de 2024)

De manera simultánea, los estudiantes de grado primero identificaron y justificaron estas acciones para señalar quién hace ciertas actividades domésticas en la casa y en la comunidad, y así cuestionar estos roles por medio de preguntas. Luego, tanto los estudiantes de transición como de primero crearon en una guía su propio superhéroe sin importar los estereotipos y roles de género. Finalmente, sus creaciones se pegaron en varias carteleras para realizar un mural de la diversidad y hacer un recorrido por el salón.

Como lo evidencia esta intervención, los aprendizajes vividos nos ayudaron a tener un ejercicio pedagógico más asertivo y contextualizado. Esto no quiere decir que no nos hayamos esquivado esta vez, sino que estos saberes contruidos nos evitaron volver a caer en los mismos errores o en los lugares comunes. Incluso esta transformación pedagógica quedó reflejada en la inclusión de los estudiantes en condición de discapacidad durante el desarrollo de las actividades. Nos enteramos de que Thaner, quien tiene discapacidad visual y cognitiva, está empezando a decir algunas palabras, “así que para fortalecer esa expresión oral le

⁴⁸ De los distintos aspectos por fortalecer en la reflexión educativa, decidimos profundizar en el tema de género por dos razones: primero, porque era un asunto sobre el que existían silencios y pocos aportes en las conversaciones previas; y segundo, por nuestro propio interés y compromiso personal con esta temática.

trajimos una armónica” (Diario de campo, 15 de septiembre de 2024). Cuando le preguntamos a la mamá que como se había sentido Thaner con el instrumento, nos dejó totalmente sorprendidos:

“eso él todo el día se la pasa jugando con eso, pero sopla duro, los vecinos ya me preguntaron que quién era el del ruido (...). Le gusto tanto que no deja que nadie la toque, ni siquiera yo, la trata con un cuidado. Incluso la esconde, la guarda en la cajita y va y la esconde debajo de la almohada” (Diario de campo, 15 de septiembre de 2024).

En cuanto al taller, diseñamos para Thaner una espuma en forma de rostro con diversas texturas, en donde debía chuzarla con un palito para estimular el uso del punzón. Sin embargo, lastimosamente no asistió a este primer taller con el grupo 1, debido a que le estaban realizando unos exámenes médicos en Medellín.

Por otro lado, para Sebastián, quien cuenta con una dificultad en el lenguaje, y para David quien tiene retraso mental, empleamos el arte como herramientas de expresión. Posicionarnos desde estas estrategias inclusivas no solo enriqueció nuestra formación como educadores, sino también nos enseñó a ser más hábiles en nuestra práctica. Pues nos llevó a definir mejor nuestros roles en las actividades, por ejemplo, “alguno de nosotros debía exclusivamente encargarse de acompañar a estos estudiantes, mientras el otro orientaba la sesión” (Bitácoras de clase, 20 de septiembre de 2024).

Por eso, tener roles definidos y una estrategia clara nos llevó a ser más concretos con todos los grupos. Para el grupo 2 y 3, conformados por los estudiantes más grandecitos, abrimos el espacio con la proyección de un pequeño video que nos permitió reflexionar sobre la discriminación y estigmatización sexual. Desde estas reflexiones, los estudiantes escribieron en un globo los comentarios hirientes que les han dicho en la comunidad y a la escuela. “Este fue un momento muy bello con los grupos, porque los estudiantes tuvieron la confianza de abrir sus corazones con nosotros para establecer un diálogo que permita cuestionar esas narrativas” (Bitácoras de clase, 20 de septiembre de 2024). Finalmente, como un acto de resistencia y transformación, los estudiantes se convirtieron en *superhéroes* que promueven el respeto y la diversidad poniéndose un antifaz de colores, en donde, desde esta mirada, plasmarían por medio del grabado en foami un diseño alusivo al significado de la diversidad. Esto para posteriormente, construir un mural de la diversidad de manera colectiva.

Esta experiencia de los talleres reafirmó que, para tener una reflexión educativa profunda, es necesario tejer relaciones de confianza. Por este motivo, dispusimos el escenario del grupo focal como un ambiente cómodo, en donde se pudiera conversar y construir en medio de un tinto y galletas junto a los miembros del Comité de Educación y el Comité de Género. Aunque, no asistieron todos sus miembros, fue posible problematizar las interpretaciones educativas en términos de género que tiene la comunidad. Para dinamizar el espacio acudimos materiales audiovisuales y recogimos las discusiones por medio de un árbol de soluciones llamado “raíces de la unión y la colectividad” (Bitácoras de clase, 18 de septiembre de 2024).

En este marco, nótese como en esta espiral nuestra práctica educativa se consolidó como en un tejido vivo y flexible, que implica un nuevo posicionamiento frente al territorio. Por ejemplo, realizar las encuestas puerta a puerta nos permitió saber que “la encuesta es una excusa para tener diálogos fraternos y significativos con nuevas personas que nunca habíamos visto en Tierra Grata” (Diario de campo, 20 de septiembre de 2024). Ampliar los vínculos también facilitó el desarrollo de las entrevistas con los líderes y miembros de la vereda sin mucho esfuerzo, en donde la confianza construida permitió abordar temas íntimos o sensibles para la comunidad.

Durante esta tercera visita, los talleres permitieron abrir espacios de diálogo sobre la igualdad, el respeto y la diversidad de género desde las voces de los niños y niñas. Esta experiencia también fortaleció las prácticas inclusivas al diseñar estrategias específicas para estudiantes con discapacidad, reconociendo el arte como medios para su participación. Asimismo, los grupos focales con los Comités de Educación y Género permitieron reconocer las percepciones comunitarias acerca de la educación en términos de género, mientras que las encuestas y entrevistas retroalimentaron varios aspectos específicos de Modelo Educativo Propio.

Figura 53: Fragmentos de actividades implementadas. Tercera Espiral, archivo personal, 2024.



Al tiempo que íbamos propiciando un diálogo educativo por medio de estas estrategias y actividades, íbamos desarrollando la construcción del documento *"Hacia la reflexión de un Modelo Educativo Propio"*. Llevar este ejercicio de escritura en el territorio fue todo un reto porque "implica desprendernos de nuestras concepciones para ceder la escritura a las voces y miradas de la comunidad" (Diario de campo, 20 de septiembre de 2024). Especialmente, nos concentramos en este documento porque la I.E. San Antonio no tenía muy claro como

podíamos dirigir los aportes al PEI de manera efectiva, y tampoco se había propiciado un espacio de articulación para concertarlo⁴⁹.

En este contexto, quedó evidenciado como la institución y la comunidad tienen tiempos y ritmos completamente distintos, que muchas veces genera tensiones y mayores esfuerzos de articulación. Por ejemplo, las educadoras y directivos de la I.E. San Antonio no habían podido participar en este diálogo educativo profundo, también por cuestión de sus tiempos y salud. De hecho, tampoco pudieron asistir a la socialización del Plan de Vida de Tierra Grata, una oportunidad de reconocimiento colectivo muy importante. Aunque esto no significaba un desinterés, pues la I.E. San Antonio estaba interesado en crear una propuesta pedagógica colectiva con la comunidad de Tierra Grata.

Frente a esto, casi al final de nuestra tercera visita logramos concertar un encuentro junto al rector Bartolomé, en donde nos dijo que les ayudáramos a nutrir una iniciativa institucional que venían proyectando. Esta propuesta consistía en construir un proyecto pedagógico, “que conduzca a la paz con una serie de relatos que sirvan como herramientas para promover la convivencia y la paz en el aula (...) por medio de historias de vida de paz y resiliencia, además, sirva para las otras sedes educativas” (Rector, conversación personal, 19 de septiembre del 2024). En este marco aportamos ideas desde las reflexiones educativas construidas, lo que permitió definir tareas concretas, la primera de estas era consultar y socializar esta propuesta con la comunidad.

Este eventual camino reafirmó nuestro rol como mediadores entre la comunidad y la escuela, abriendo la oportunidad de tender puentes y fortalecer confianzas para que ambas partes se encuentren en un mismo horizonte. Por eso, es tan importante el carácter político y comunitario de este trabajo, pues propicia espacios de acercamiento, escucha y articulación entre la institución y la comunidad de Tierra Grata, fundamentales para avanzar hacia la construcción colectiva de paz en un espacio de reconciliación.

Entonces, llevamos la propuesta ante el Comité de Educación, en donde se abrieron un campo de tensiones y oportunidades. Ellos recibieron muy bien la propuesta, pero no les parecía que ellos solo aportaran sus narrativas y testimonios, sino más bien se trataba de “cómo vamos a

⁴⁹ Esto se debía a dos razones, por un lado, los educadores estaban entrando en paro y, por otro lado, no había una organización institucional clara para la resignificación del PEI.

introducir una nueva mirada de construcción de paz en la enseñanza de la escuela” (María Fernanda, líder de Tierra Grata, comunicación personal, 22 de septiembre del 2024). A partir de esta discusión surgió la idea de que en este proyecto propuesto por la institución los educadores miembros de la comunidad pudieran orientar actividades dentro de la escuela y acompañar a los docentes de la I.E. San Antonio. En este contexto surgió una nueva necesidad que reorientó el rumbo de la presente propuesta pedagógica: “¿Cómo formamos a nuestros educadores propios y miembros del Comité de Educación desde las reflexiones del Modelo Educativo Propio?” (María Fernanda, líder de Tierra Grata, comunicación personal, 22 de septiembre del 2024).

A partir de este diálogo colectivo, surgió la necesidad de transformar las reflexiones del Modelo Educativo Propio en una herramienta o estrategia pedagógica que permita orientar al Comité de Educación y a los interesados de la educación en Tierra Grata en su ejercicio pedagógico. Y aunque la idea apenas se estaba cocinando ya se estaba proyectando en el equipo de trabajo “ver una forma de dejar la capacidad instalada, para que cualquier persona del Comité de Educación pueda dar cuenta del Modelo Educativo Propio” (María Fernanda, líder de Tierra Grata, comunicación personal, 22 de septiembre del 2024). Este redireccionamiento evidencia la esencia de las espirales, en donde el camino es un proceso cambiante que abre nuevos horizontes.

Para tratar estas eventualidades, se acordó un encuentro entre las educadoras, los directivos de la institución y líderes de la comunidad justo antes de nuestra socialización del Modelo Educativo Propio. “Nos alegra que las educadoras y el rector hayan aceptado nuestra invitación de venir a la socialización fuera del horario escolar a las 6 de la tarde, es un gran esfuerzo que demuestra toda su voluntad y confianza en nosotros” (Diario de campo, 23 de septiembre del 2024). Sin embargo, al encuentro finalmente asistimos únicamente el rector, las educadoras, una integrante del Comité y nosotros. Ante esto, insistimos en que el espacio fuera después de la socialización y estuvieron de acuerdo.

La socialización del Modelo Educativo Propio era un momento histórico para la comunidad y la escuela. Era la primera vez que el rector y las educadoras participaban en un escenario propio e íntimo de la comunidad, de hecho, es un escenario que no se ha vuelto dar en Tierra Grata. Para este espacio preferimos ser muy breves y concretos, y, por sugerencia de la comunidad, emplear distintos recursos: diapositivas, videos, volantes y fanzines (Diario de

campo, 23 de septiembre del 2024). Una vez realizada la socialización, entregamos los documentos⁵⁰ y extendimos la invitación a la comunidad y la escuela de articular esfuerzos para construir una educación transformadora y contextualizada. En ese momento “la comunidad abrió la palabra y expresaron la importancia de ese documento para encaminar esfuerzos que permitan la consolidación de una Educación Propia” (Diario de campo, 23 de septiembre del 2024).

Sin embargo, como era un espacio de asamblea, no solo se discutió este asunto, sino que también el ICBF presentó una propuesta de atención psicosocial, lo cual generó un intenso y largo debate. Por tal motivo la discusión del Modelo Educativo Propio pasó a un segundo plano mientras caían las altas horas de la noche. Entonces, el rector y las educadoras empezaron a salir argumentando que “llevamos aquí bastante tiempo y no se nos ha atendido, nos sentimos como un mosco en leche, porque ellos están hablando de sus cosas” (Diario de campo, 23 de septiembre del 2024). Esta incomodidad evidenció la falta de reconocimiento mutuo, pero también la necesidad de abrir nuevas oportunidades de diálogo que permitan valorar los esfuerzos de acercamiento entre la comunidad y la escuela.

Frente a esto, creemos que la comunidad pudo haber aprovechado mejor este espacio para avanzar colectivamente hacia una educación contextualizada. Aunque, también entendemos que la vereda al tener tantos proyectos importantes, algunos con bastante financiación, les sea difícil priorizar algunas iniciativas. De ahí emerge la necesidad de armonizar las distintas formas de organización entre la escuela y la comunidad, para construir un camino político común que fortalezca la articulación y la participación colectiva.

A pesar de que el proyecto propuesto por la institución no logró concretarse, fue tomando cada vez más fuerza la necesidad de formar a los educadores en Tierra Grata a partir de las reflexiones construidas. Pues, el rector insistía en que “sería bueno de que las educadoras pudieran conocer a fondo esas reflexiones educativas” (Rector Bartolomé, entrevista 18 de septiembre del 2024). De igual forma, la comunidad señalaba la importancia de fortalecer el Comité de Educación, pues “ahorita viene una visita de varios países de África y la idea es mostrar los productos que se han construido del Modelo Educativo Propio. Pero para eso hay

⁵⁰ Tanto a la escuela como a la comunidad les fue entregado de forma virtual y física el documento: “*Hacia la reflexión del Modelo Educativo Propio*”.

que saber bien de lo que se está hablando” (Aylen, miembro del Comité de Educación, 18 de septiembre del 2024).

En este panorama, recordamos que nuestra práctica educativa tiene límites, por lo que iniciar un proceso de formación con todas sus implicaciones supera el alcance de este trabajo. A pesar de esto, desde nuestra posición sí era posible generar algunos aportes a ese proceso. En ese sentido, junto al equipo de trabajo decidimos elaborar una *Cartilla de Recursos* que ofreciera orientaciones pedagógicas a los educadores del territorio desde una mirada del Modelo Educativo Propio de Tierra Grata. De tal forma que este material cobra total sentido porque su planificación surgió de la escucha y el diálogo honesto con los actores implicados. En el anexo 3 del trabajo, se encuentra la versión íntegra de la cartilla titulada “*Orientaciones para la formación de educadores en Tierra Grata*”, así como los diversos recursos empleados para su elaboración.

Entonces, luego de esta tercera visita empezamos con la construcción de una *Cartilla de Recursos* que tenía un doble propósito: primero, fortalecer la organización y agencia de la escuela y comunidad, y segundo, promover un diálogo que permita construir una propuesta conjunta entre toda la comunidad educativa, en donde se puedan aplicar estas reflexiones. La elaboración de la cartilla representó todo un desafío porque implicó traducir las reflexiones del Modelo Educativo Propio en orientaciones sencillas, claras, accesibles, y que, además, sean pertinentes tanto para la comunidad como para la escuela. Este ejercicio nos llevó a reflexionar sobre nuestro propio proceso formativo, y a reconocer que nuestros aprendizajes fruto de esta experiencia pueden aportar a esas orientaciones educativas.

De manera simultánea a este proceso, construimos el documento de “*Aportes a la resignificación de PEI de la Institución Educativa San Antonio*”⁵¹. Aunque la escuela apenas estaba organizando los equipos de trabajo para la resignificación institucional, decidimos orientar nuestros aportes desde el análisis del PEI vigente, y las orientaciones del Decreto 1860 de 1994. Esta elaboración implicó un diálogo de saberes horizontal entre las proyecciones institucionales y las voces comunitarias, consolidándose como un paso

⁵¹ Se invita a revisar el anexo 2 a través del siguiente enlace que reúne los aportes a la resignificación del PEI de la I.E San Antonio surgidos de la construcción colectiva:

https://drive.google.com/drive/folders/1hKiiXSPwlo7tV5cYxEmaZFsl9HpYhvdp?usp=drive_link

significativo hacia una educación contextualizada y coherente con las realidades, sueños y apuestas de Tierra Grata.

Mientras avanzábamos en estos documentos, conversamos con el equipo de trabajo para articular una propuesta colectiva que fortaleciera el arraigo y la identidad cultural en el territorio, pues este era uno de los horizontes centrales del Modelo Educativo Propio de T.G. Se acordó que la mejor oportunidad era desarrollar una jornada en el marco del 24 de noviembre, conmemoración del Acuerdo de Paz y celebración de los ocho años de la fundación de Tierra Grata. Entonces de forma virtual se empezaron a proyectar algunas ideas y actividades de manera colectiva para este día: hacer una feria, una jornada cultural, construir un mural, hacer una exposición de objetos de memoria, realizar un baile, leer un poema, realizar juegos y hacer un recorrido por la vereda.

En este contexto, proyectamos nuestra cuarta visita entre el 16 y el 28 de noviembre. Para este viaje empezamos a alistar los materiales de las posibles actividades, pero sin tener algo aún realmente definido sobre lo que se iba a hacer, pues la idea era definirlo con todos los actores en el territorio. Aunque la virtualidad había servido como espacio de organización, también mostraba limitaciones como la conectividad o los tiempos del equipo de trabajo, lo que reafirmaba que era nuestra presencia la que realmente facilitaba la articulación y el trabajo conjunto. Este momento de la espiral pone en evidencia cómo fuimos dejando la planificación desde Bogotá, para involucrarnos activamente en la construcción abierta y participativa desde adentro.

En nuestra cuarta visita a Tierra Grata, empezamos con la socialización de la Cartilla de Recursos: *“Orientaciones para educadores de Tierra Grata”*, inicialmente con el Comité de Educación. El encuentro se realizó en el salón Bogotá y asistieron casi todos los miembros del Comité. Compartimos la cartilla por medio de algunas dinámicas y recursos audiovisuales, que “permitieron un diálogo colectivo acerca de la situación y retos educativos de Tierra Grata” (Bitácoras de Clase, 18 de noviembre del 2024). Por ejemplo, algunas personas se sorprendieron al escuchar que la comunidad indígena se había tardado más de 50 años en el proceso de construcción de su Educación Propia, entonces una integrante del Comité comentó preocupada: “Aja, si ellos se demoraron todo ese poco de tiempo, ¿cuánto nos vamos a demorar nosotros?” (Aylen, educadora del jardín Pedro Pascasio, grupo focal 18 de

noviembre del 2024). El diálogo resultó tan enriquecedor que la socialización de la cartilla se extendió a dos sesiones en días distintos.

De forma similar, socializamos la cartilla con una de las educadoras de la I. E. San Antonio antes de la jornada escolar. Lastimosamente, la otra docente de la institución por temas de salud no pudo participar del espacio, aunque le compartimos los documentos de manera física y virtual. Aun así, la cartilla ayudó a disipar la desconfianza hacia el proceso de Educación Propia de Tierra Grata y a fortalecer nuevas perspectivas y lazos. Pues “con la cartilla, al ser tan sencilla, la escuela puedo entender de mejor manera que el Modelo Educativo Propio es una propuesta creativa de paz que dialoga con los lineamientos del Ministerio de Educación” (Diario de campo, 23 de noviembre del 2024).

Respecto a los directivos de la institución, logramos un espacio de socialización con el rector Bartolomé, en el cual presentamos a detalle la cartilla. Además, aprovechamos este encuentro para hacer entrega del documento “*Aportes a la resignificación del PEI de la Institución Educativa San Antonio*”, que él mismo orientó hacia los educadores de la institución para su revisión e incorporación en la resignificación del PEI. Un aspecto clave de estos productos fue que los entregamos tanto en formato físico como digital, lo que facilitó su circulación y apropiación dentro de la comunidad educativa.

También, en este encuentro el rector nos compartió que la institución ha venido creando los *Centros de Interés* definidos por cada sede. En el caso de la sede Tierra Grata el centro de interés tiene por nombre *Huellas de paz*, el cual está planteado desde los horizontes de la construcción de paz y la reconciliación. En este sentido, nos propuso ayudar a consolidar el Centro de Interés junto a las educadoras desde las reflexiones y materiales pedagógicos que hemos venido construyendo colectivamente. Esta fue una oportunidad única que nos permitió trabajar con las educadoras para orientar la mirada educativa de la sede Tierra Grata. En ese diálogo, compartieron algunas de las experiencias que ya venían desarrollado por iniciativa propia:

“como una primera iniciativa del centro de interés, hicieron un libro viajero desde los testimonios de los papitos para compartirlo con otras sedes de la institución. Pero que el mensaje no salió como esperaban porque algunas familias decían en los testimonios que la vida en la guerrilla era muy buena” (Diario de campo, 19 de noviembre del 2024)

De este ejercicio se definió la idea de que la jornada de conmemoración del 24 de noviembre y sus actividades a realizar, fueran parte de la experiencia misma del Centro de Interés. Para marcar un horizonte claro elaboramos, junto con las educadoras, un documento institucional que sustenta sus planteamientos. De esta manera, la cartilla y demás documentos realizados se convirtieron objetos de reflexión que permitieron orientar las miradas educativas.

Tabla 9. Aportes de los diversos actores a la reflexión educativa, Tercera Espiral.

Actor	Formas de participación	¿Qué aporte a la reflexión educativa?
Niños y niñas (grupos 1, 2 y 3)	- Participaron en talleres de diálogo sobre igualdad, respeto y diversidad de género. Crearon materiales productos y materiales. Expresaron sus percepciones sobre la escuela, los roles de género y la convivencia.	- Fue posible reconocer la situación educativa en términos de género desde sus propias voces y experiencias. Aportaron reflexiones críticas, sentidos y significados educativos. Resaltaron el arte y la lúdica como puente hacia el aprendizaje colectivo. Reafirmaron que la diversidad, la igualdad y la reflexión son principios de una educación pertinente, y bases para la construcción de una convivencia en paz y armonía. Fortaleció las prácticas inclusivas al diseñar estrategias específicas para estudiantes con discapacidad.
Comunidad (liderazgos, Comités de Educación y Género, familias, y habitantes de la vereda)	Aportaron ideas y ajustes sobre la escritura de los documentos. Participaron en el diseño y desarrollo de actividades. Promovieron, coordinaron y convocaron espacios de diálogo y actividades durante la visita. Brindaron insumos, archivos y documentos, políticos y comunitarios. Estrecharon vínculos y relaciones.	- Fue posible reconocer, la situación educativa en términos de género en la escuela y en la comunidad, así como sus tensiones y posibilidades. Aportaron lecturas críticas sobre la educación, el género y la organización social, articulando la reflexión educativa con los horizontes del <i>Plan de Vida</i> . Su participación fortaleció el Modelo Educativo Propio como proceso comunitario. Fue posible tejer memorias colectivas que permitieran resignificar las prácticas educativas en Frac. Retroalimentaron algunos aspectos del Modelo Educativo Propio. Propusieron la iniciativa de fortalecer la formación de los educadores propios y personas interesadas en la educación. La socialización de los documentos fortaleció la comprensión de construir un Modelo Educativo Propio.
Escuela (educadoras y rector de la I.E. San Antonio)	Participaron en el diseño y el desarrollo de actividades. Propusieron estrategias y formatos que facilitarían la incorporación de los aprendizajes en la resignificación del PEI. Asistieron a la socialización de documentos. Aportaron a la creación colectiva del <i>Centro de Interés "Huellas de Paz"</i> .	- Reforzaron los lazos de confianza colectivos Aportaron una mirada institucional y pedagógica a la resignificación del PEI. Promovieron abrieron espacios de diálogo, reflexión y articulación entre la comunidad y la escuela. Reconoció la necesidad de construir una propuesta pedagógica colectiva. La socialización de la <i>Cartilla</i> fortaleció la comprensión institucional del Modelo Educativo Propio como una propuesta creativa y de diálogo con los lineamientos del MEN.

En una perspectiva más amplia, al igual que en la comunidad Wayuu el acto de tejer simboliza crecimiento espiritual y transición (del paso de la niñez a la adultez o de la adultez a la vejez), esta espiral significó un punto de inflexión en el que, tanto nosotros como los actores involucrados, nos reconocimos como sujetos en un proceso de aprendizaje. Este camino en espiral nos posicionó colectivamente en condiciones de igualdad y horizontalidad, al punto que el Comité de Educación empezó a reconocernos no solo como sus aliados externos, sino como iguales que pueden hacer parte del Comité o de la misma comunidad. Esto quedó evidenciado al principio de las socializaciones cuando “ellos se dirigieron a nosotros como 'El camarada Iván' o 'La compañera Wendy', palabras cotidianas que solo se usan en Tierra Grata entre iguales miembros de la vereda” (Diario de campo, 18 de noviembre del 2024). Incluso, el rector de la institución “no nos trata como simples practicantes, sino como profesores que hacen parte de su institución” (Diario de campo, 26 de noviembre del 2024).

Finalmente, esta espiral nos recordó que este camino es dinámico y en movimiento, que nada permanece fijo y que cada paso abre una nueva posibilidad de cuestionamiento. Porque en el fondo, las espirales no revelan certezas o respuestas completas, sino que despiertan la fuerza de nuevas preguntas: ¿cómo llevamos a la práctica las reflexiones construidas colectivamente?, ¿cómo hacer que no se queden en el papel, sino que germinen en la vida cotidiana de la escuela y la comunidad? Por este motivo la espiral es una semilla que no concluye, sino que nos devuelve al origen para seguir creando, soñando y caminando juntos.

3.2.3 Cuarta espiral: Puesta en marcha de una iniciativa pedagógica propia

A esta altura, cada vuelta en la espiral de nuestra práctica educativa ha representado un nuevo nivel de reflexión y acción, un avance que no rompe con el anterior, sino que lo contiene y resignifica. Finalmente, la cuarta espiral buscó materializar las reflexiones construidas en torno al Modelo Educativo Propio de Tierra Grata y los Aportes a la resignificación del PEI, por medio de una jornada de conmemoración que integró el arte, la memoria, la participación y la acción comunitaria. Esta iniciativa pedagógica se concretó para ser desarrollada el 24 de noviembre, a propósito del octavo aniversario de fundación de Tierra Grata y la conmemoración de la firma del Acuerdo de Paz, con el objetivo de fortalecer la identidad territorial y el vínculo escuela-comunidad.

A continuación, una pequeña síntesis de esta espiral:

Figura 54: Síntesis de la Cuarta Espiral

Este encuentro se construye reconociendo como base fundamental los principios educativos, didácticos y contextuales de las reflexiones construidas hasta aquí, contenidas en el documento *“Hacia la reflexión de un Modelo Educativo Propio”* (2024, p. 17)⁵². El propósito debía estar plenamente alineado con las necesidades educativas del contexto. Por eso, en esta etapa de puesta en marcha, se definieron las siguientes características que orientaron la actividad según sus expectativas educativas:

- Fortalecer los procesos organizativos y políticos de la comunidad, de manera que puedan responder a los planes de vida construidos colectivamente y avanzar hacia la autogestión comunitaria.
- Cultivar valores de memoria, paz y justicia social, de modo que la comunidad de Tierra Grata no solo reconozca su pasado, sino que participe activamente en la construcción de futuro en el escenario de reconciliación y reincorporación.
- Promover una educación que reconozca y preserve los saberes compartidos, tanto aquellos provenientes de la experiencia histórica de las FARC-EP como los que

⁵² Se invita a revisar el anexo 1 en donde se encuentra el documento que reúne los principios educativos surgidos de la construcción colectiva:

https://drive.google.com/drive/folders/1hKiiXSPwlo7tV5cYxEmaZFsl9HpYhvdp?usp=drive_link

emergen de las cosmovisiones de las comunidades ancestrales, reflejo de la pluralidad y diversidad cultural de Tierra Grata.

- Impulsar una enseñanza inclusiva y sin discriminación, a través de didácticas contextualizadas, dialógicas, participativas e interactivas que propicien ambientes de aprendizaje significativo.

Esta visita, a diferencia de las anteriores, se caracterizó por la apertura y la participación comunitaria, pues las actividades no dependieron exclusivamente del equipo de trabajo previamente consolidado, sino de todos los actores de la comunidad, articulando así un proceso educativo verdaderamente compartido y autogestionado. A continuación, daremos un repaso por los diversos actores y sus aportes durante esta jornada, así como las reflexiones y análisis surgidos a su paso.

Aportes a la jornada educativa desde la I.E. San Antonio

Al comenzar a tejer el sentido del encuentro, la escuela se convirtió en un primer punto de llegada, allí empezaron a florecer las ideas que darían forma a varios de los aportes de esta jornada, entre ellos: el mural conmemorativo, titulado *“Tierra Grata, Nueva Vida”*.

Para esto el apoyo de las profesoras de la institución fue fundamental, pues fueron quienes nos abrieron las puertas de sus aulas para acompañar el proceso, permitiendo que a través de algunas sesiones los y las estudiantes plasmaran sus sueños en torno a su territorio y su escuela. En estos espacios de encuentro, a partir de un diálogo cercano, surgieron las primeras ideas del mural. De hecho, es a partir de estos encuentros que los y las estudiantes le dan un nombre del mural y se consolida su propósito: generar un relato visual que recorrería tres momentos (el pasado, el presente y el futuro) de la comunidad.

Las y los estudiantes participaron activamente en la lluvia de ideas, los bocetos y las conversaciones, dibujando lo que anhelan para su escuela y su vida en la vereda. En sus palabras y trazos se revelaba el sentido de pertenencia y conciencia sobre la historia de Tierra Grata, sus familiares, los proyectos comunitarios y sobre el deseo de construir un espacio libre de violencia. También, fue un espacio para que aquellos niños y niñas que recién habían llegado a la vereda pudieran conocer más de cerca, a través de la voz de otros estudiantes, su territorio.

En las palabras de Lucianis Chamorro, estudiante del Instituto San Antonio en Tierra Grata, se refleja este anhelo: *“Seño, yo me imagino una escuela grande, que tenga salón de artística, de química, que haya más profesores...”* (bitácora de campo, 5 de junio del 2024). Estas palabras reflejan la manera en que la niñez proyecta y se apropia de su escuela.

Desde lo metodológico, la experiencia del mural representó la materialización de una pedagogía dialógica y participativa. Pues, tal como lo plantea el documento *Hacia la reflexión de un modelo educativo propio* (p. 17), el uso de didácticas contextualizadas permite propiciar ambientes de aprendizaje significativo, donde los niños aprendan explorando y haciendo tangibles sus experiencias. Esto se evidenció claramente durante las jornadas artísticas, aquí los y las estudiantes aprendieron técnicas básicas de pintura y también dejaron muy en claro el vínculo cercano que tienen con la memoria de sus familias y con el territorio. Así mismo, el mural fue también un ejercicio de aprendizaje constante. Cada parte del proceso, desde la elaboración del boceto hasta la pintura final, se convirtió en una oportunidad para dialogar, aprender y fortalecer los lazos con la niñez y sus familias.

Al respecto, una de las experiencias más significativas de este proceso fue la participación de Katherine, una estudiante recién llegada a la vereda, cuya destreza para el dibujo nos sorprendió a todos. Era capaz de captar luces, sombras y profundidad en el muro, y hasta se atrevió a agregar detalles que no estaban en el boceto inicial, pero que resultaron fundamentales para el resultado final. Además, con paciencia, ayudaba a los demás a mejorar en la técnica. Su participación reveló la importancia de las didácticas contextualizadas y participativas propuestas por el Modelo Educativo Propio, porque fue gracias al ambiente de confianza y exploración que Katherine pudo reconocer y compartir su talento, al tiempo que fortalecía su vínculo con la escuela y con la comunidad. Katherine era siempre la última en salir y mientras permanecía con nosotros lavando los pinceles y recogiendo la pintura, nos compartía anécdotas de su vida, de su mamá, de su familia y de las razones por las que había llegado a Tierra Grata.

Esta experiencia, así como la de muchos otros niños que también expresaron sus habilidades y gusto por la pintura, nos recordó aquella sesión de Pedagogía Viva en la que, en la segunda espiral, nos adentrábamos a comprender que es necesario fomentar el aprendizaje por medio de la exploración y hacer tangibles las experiencias dadas en el aula. Como lo decía Lorena Casadiego de la Fundación Kunna: *“todos los niños aprenden de maneras completamente*

diferentes: muchos aprenden bailando, muchos cantando, otros pintando". (Diario de campo, 25 de noviembre del 2024).

El proceso de elaboración nos tomó casi una semana y, en medio de diversos imprevistos, ajustamos en la marcha muchos elementos como el acceso a corriente para proyectar las imágenes en la pared del aula, la pintura que se agotaba, entre otros. Al culminar el proceso, los niños y niñas de preescolar y primero tuvieron un gesto muy simbólico: dejaron sus manitos pintadas sobre el mural, sellando su participación en esta obra colectiva. Finalmente, tres estudiantes de grados superiores asumieron con orgullo la tarea de guiar la presentación del mural durante el recorrido conmemorativo. Este gesto reafirmó la apropiación de este proceso.

El mural se compone de tres momentos que narran la historia, el presente y el horizonte de Tierra Grata. La primera parte representa el **pasado**, como reconocimiento a los saberes, atributos y experiencias compartidas por las FARC-EP, plasmando la llegada de los firmantes a las Zonas Veredales Transitorias de Normalización (ZVTN). En los relatos de los niños, niñas y firmantes, este tránsito estuvo lleno de emociones encontradas: la esperanza de un nuevo comienzo y la incertidumbre de lo que vendría. Al llegar, lo primero que vieron fue el gran árbol de ceiba, cuya majestuosidad se convirtió en símbolo de arraigo y pertenencia; su altura y sombra representan poéticamente la esencia de Tierra Grata, por lo que ocupa un lugar central en esta parte del mural. La segunda sección, dedicada al **presente**, retrata el esfuerzo, la colectividad y la autogestión comunitaria que han permitido garantizar el acceso al agua, la electricidad, la vivienda y la educación, así como la conformación de familias donde las mujeres pueden ser madres, reflejando la niñez como semilla del futuro. Esta parte, inspirada en imágenes del archivo de *La Rotativa*, resalta especialmente la escuela como espacio de aprendizaje y esperanza. Finalmente, la tercera parte del mural proyecta el **futuro** soñado por la comunidad desde la mirada de la niñez: un estudiante escribe la pregunta "¿Qué hilos unen nuestra memoria, nuestro presente y nuestro futuro?", mientras imagina una Colombia en paz, que florece y amanece cada día, hacia la cual Tierra Grata avanza con firmeza para convertir ese horizonte en una realidad.

Figura 55. Fragmentos de la conmemoración de los 8 años de la fundación de Tierra Grata, archivo personal de los autores, 2024.



La elaboración del mural permitió también que las profesoras se vincularan más activamente con las actividades para el 24 de noviembre. Así, paralelamente a la elaboración del mural,

las profesoras preparaban dos propuestas para la jornada. Por un lado, integrar un acto artístico al inicio del evento, a través de un baile con los grados de preescolar y primero acompañado de la canción *“Paz, paz, paz de Juanes”* y, por otro lado, exhibir en la parada de la escuela dos productos de uno de los centros de interés de la institución *“Huellas de Paz”*, estos fueron la maqueta de la escuela y el libro viajero, construido con relatos de los padres y madres firmantes de paz. Así mismo, el rector aportó con una propuesta cultural y artística, llevando al espacio un grupo de estudiantes músicos de la institución a acompañar el cierre de la jornada con música vallenata.

Simultáneamente, tras la articulación con la institución educativa, se integraron nuevos actores externos que ampliaron el alcance de la jornada. Entre ellos, la Fundación Kunna, representada por Delfy, que expresó su interés en participar activamente en las actividades conmemorativas. De hecho, su propuesta consistió en desarrollar una actividad deportiva en las canchas de la comunidad, concebida como un espacio pedagógico para fortalecer las habilidades de trabajo en equipo, la colaboración y la convivencia. Desde esta iniciativa, la Fundación buscó resaltar el valor del deporte y la recreación como herramientas para reafirmar los lazos comunitarios y seguir consolidando la colectividad que caracteriza a Tierra Grata.

Aportes a la jornada educativa desde la comunidad y sus diversos actores:

En el curso de esta espiral, la comunidad de Tierra Grata fue, en esencia, un actor fundamental para su realización. Fueron los aportes y la participación de diversos miembros comunitarios lo que reafirmó el sentido colectivo y la potencia pedagógica del diálogo como práctica social. Desde el jardín infantil Pedro Pascasio y los padres de familia, hasta la rancho, La Rotativa y la Casa de Memoria, se entrelazaron esfuerzos que dieron forma a este encuentro de donde surgen reflexiones muy significativas para el territorio.

En primer lugar, desde el jardín infantil Pedro Pascasio, Aylen y Jessica (profesoras y firmantes del acuerdo) propusieron integrar a la primera infancia en la conmemoración mediante recorridos por lugares significativos de la vereda. Esta iniciativa buscó que los niños y niñas reconocieran su entorno y que comprendieran el valor simbólico de los espacios que sostienen la vida comunitaria. En coherencia con ello, el jardín fue definido como una parada esencial dentro del recorrido, guiada por Claudia, quien es la encargada de la alimentación de

los niños y niñas del jardín. Su rol fue el de narrar la importancia del lugar, mostrar las actividades que allí se desarrollan y compartir algunas de las elaboraciones producidas por los pequeños. Con este gesto, la comunidad educativa más temprana reafirmó su compromiso con el fortalecimiento de la identidad y la memoria desde los primeros años de vida.

En segundo lugar, los padres y madres de familia aportaron desde la creación de una exposición de objetos de paz. Esta actividad surge a partir de la necesidad por reconocer aquellos soportes de memoria, como los objetos, que contienen los recuerdos y memorias cotidianas que dan cuenta de los procesos de transformación y reconciliación vividos por la comunidad. Cada familia fue invitada a elegir un objeto que representara su tránsito a la vida civil y que simbolizara la paz que ahora construyen. Así, lo que inicialmente fueron tablas vacías, posteriormente se convertirían en elementos de memoria, en los que cada familia plasmó parte de su historia. Las piezas reunidas fueron tan diversas como fundamentales: estatutos originales de las FARC-EP con deterioro por las huellas del tiempo, mochilas, fotografías familiares, prendas de ropa de los hijos e hijas nacidos en la vereda.

Entre estos objetos de memoria destaca el de Nalsy, quien en la tabla decidió compartir el ombliguito de su hija recién nacida como símbolo del amor y la posibilidad de vida que la paz les ha permitido. También, se encuentra la llave de su casa al lado de un montoncito de arena, pues para muchos, un pedazo de tierra en donde poder echar raíces y construir arraigo con sus familias es lo más importante en estos momentos para construir paz. Así mismo, sobre otra de las tablas reposan tres objetos que, aunque sencillos, condensan una historia de transformación: un ejemplar del *Estatuto de las FARC*, una mochila tejida con hilos terrosos y un lápiz corto y mordido. A su lado, una frase de Yui, excombatiente en proceso de reincorporación, resume su tránsito vital: “Antes consideraba el Estatuto de las FARC como principio para salvar la vida (...) cambié el fusil por la mochila y el lápiz para construir mi futuro”. La biografía de estos objetos encierra el cambio físico, pero también simbólico, pues la mochila y el lápiz no son solo herramientas, para Yui son emblemas de una elección. Son el recordatorio tangible de que, incluso después de la guerra, es posible escribir otras historias.

Este ejercicio evidenció cómo los objetos se transforman en mediadores de la historia, permitiendo la continuidad de significados y emociones a través de las generaciones. En los

recorridos era muy grato y significativo ver a los niños y niñas de la vereda viendo sus fotos, junto a las de sus vecinos, en estas piezas de memoria, reconociéndose a sí mismos como el reflejo de la paz que sus padres, madres y familiares han construido.

El proceso de recolección y curaduría de los objetos fue un acto de confianza mutua. Las familias entregaron piezas originales, acompañadas de relatos personales, que fueron registrados con su autorización para acompañar la exposición. Este ejercicio permitió a las familias recordar y resignificar su pasado, fortalecer sus vínculos y comprender que la memoria no se limita al recuerdo del dolor, sino que puede ser también un espacio de creación y esperanza. La exposición de estos elementos fue instalada en el salón Bogotá y asumida por la comunidad. De hecho, un participante se ofreció voluntariamente para encargarse de la explicación de cada pieza durante el recorrido. Esto sostuvo la idea que ya hemos venido desarrollando hasta aquí: la educación propia en Tierra Grata se nutre de la participación de las familias, quienes se reconocen como portadoras y transmisoras de conocimiento y saberes.

En tercer lugar, La Rotativa, que se manifiesta como un espacio emblemático con un gran y variado archivo de la historia de Tierra Grata, se incorpora al recorrido como una parada fundamental de memoria. Gracias al compromiso de la señora Ana, madre de Marcos, este lugar se sumó ofreciendo su historia y su archivo, pero también sus recursos logísticos, poniendo a disposición el equipo de sonido para la jornada. La Rotativa, que utiliza la fotografía y el video como herramientas para visibilizar la comunidad, contar sus historias, fortalecer el liderazgo juvenil y crear un registro histórico de su proceso de reincorporación, fue una de las paradas más esperadas por los y las participantes de la jornada y era de esperarse, pues la primera vez que llegó la red eléctrica y el agua por el acueducto veredal a Tierra Grata las cámaras estuvieron allí, la imagen de sus familiares graduándose de bachiller quedó hecha una fotografía de sueños cumplidos, las primeras casas que se levantan y las nuevas semillas de árboles y hortalizas que germinan en la Serranía del Perijá son retratos que capturan este Colectivo y que ahora está a disposición de las actuales y nuevas generaciones. Durante esta parada fue notorio que la niñez y adolescencia de Tierra Grata encuentran en La Rotativa una posibilidad de futuro. De hecho, expresan su deseo de convertirse en fotógrafos o artistas, inspirados por los profesores y talleres que han conocido a través de este espacio.

En cuarto lugar, la Casa de Memoria fue abierta para el recorrido gracias a la gestión de miembros de Ecotours y especialmente al apoyo de Adriana, quien asumió la tarea de guiar la parada. Este espacio representó un punto clave para la reflexión sobre la historia de la comunidad y el proceso de reincorporación. En este lugar habitan diversos artefactos, como el uniforme de las FARC-EP, libros y pinturas que evocan la vida en la guerra. La visita de los niños y niñas, muchos de ellos por primera vez, acompañados de sus padres y madres, fue especialmente valiosa porque en este lugar, más que en cualquier otro, los niños y niñas observaban con asombro cada objeto, formulaban preguntas y realizaban anotaciones que eran enriquecidas por las explicaciones de la señora Adriana o por las propias familias. Así, la potencia de este espacio, desde una mirada pedagógica, radica en su capacidad para desarrollar un aprendizaje crítico y una conciencia social en torno a la historia que los atraviesa.

En quinto lugar, gracias a la gestión de la Junta de Acción Comunal, fue posible contar con la apertura de la Casa Modelo, un lugar que simboliza el sueño de construir viviendas dignas como parte del proyecto Ciudadela de Paz. Este espacio fue liderado por Don Miguel, quien se encargó de narrar el sentido de este espacio a los niños y niñas. Su participación representó el puente entre las memorias del pasado y las aspiraciones del futuro, reafirmando que la educación propia en Tierra Grata se construye también desde los proyectos que garantizan el bienestar y la dignidad de la vida comunitaria.

Finalmente, la jornada sería finalizada en el árbol de ceiba, lugar fundacional de Tierra Grata. Este espacio de cierre fue escogido fruto del diálogo con Aylen, quien acompañó todo el proceso desde el inicio y cuyos aportes fueron de vital relevancia. Al ser un lugar tan simbólico para la comunidad marcó, de alguna manera, el retorno al origen en un gesto de gratitud hacia la historia compartida y hacia la vida que hoy germina en el territorio.

El día de la conmemoración – 25 de noviembre de 2024

Así, después de todos y cada uno de los aportes, la jornada de conmemoración se consolidó como el punto culminante de un proceso colectivo de preparación, diálogo y acciones compartidas. Su desarrollo estuvo estructurado en tres grandes momentos: el inicio del evento, los recorridos guiados por los lugares del ETCR y el cierre en el árbol de ceiba. Cada

uno de ellos evidenció la planificación conjunta entre los distintos actores y la apropiación del sentido pedagógico y simbólico que la comunidad, y ahora la institución, le otorgó a la fecha.

La jornada fue diseñada para que los distintos grupos, integrados por estudiantes, madres, padres y docentes, pudieran recorrer los espacios significativos de la vereda, conocer sus historias y reconocer en ellos las memorias que sustentan el presente de Tierra Grata. Esta organización permitió que cada grupo tuviera una experiencia cercana fortaleciendo el vínculo entre escuela, familia y territorio. La jornada, en su conjunto, se convirtió en una síntesis de los aprendizajes acumulados durante los días y visitas previas, pero sobre todo en una demostración de cómo la educación puede materializarse como práctica comunitaria.

Un hecho particularmente representativo fue la respuesta espontánea de la comunidad ante los imprevistos. Cuando la persona encargada de guiar la parada en el Salón Bogotá, donde se encontraban los objetos de paz, no pudo asistir, fue Emiro, padre de uno de los niños del jardín Pedro Pascasio y miembro de Ecotours, quien decidió asumir ese rol. Su gesto, más allá de resolver una dificultad, reafirmó el sentido de la jornada y la capacidad de sostener los procesos desde la corresponsabilidad y el compromiso comunitario (Diario de campo, 25 de noviembre de 2024).

La conmemoración abrió además reflexiones importantes sobre el significado de habitar el territorio y resignificar la memoria. Como señaló Aylén, fue la primera vez que una celebración de este tipo se realizó dentro de la vereda, ya que en años anteriores los eventos se organizaban en lugares externos como Valledupar o La Paz. Este cambio de enfoque permitió situar el centro de la acción en el propio territorio, otorgando a Tierra Grata un nuevo lugar de enunciación: como escenario de memoria y como espacio pedagógico y de construcción de sentidos (Diario de campo, 25 de noviembre de 2024).

De la misma forma, las conversaciones sostenidas a lo largo del recorrido se transformaron en un ejercicio de evaluación colectiva. Sin embargo, la jornada no pudo cerrar con un espacio amplio de retroalimentación, debido a la intervención de la Agencia para la Reincorporación y la Normalización (ARN), que programó una actividad paralela con los estudiantes de la institución sin consultar la agenda previamente, ni el momento de su llegada, con la comunidad. Este hecho revela tensiones persistentes en torno a la autonomía educativa y las relaciones entre los actores externos y la escuela.

A pesar de estas dificultades, lo cierto es que la jornada marcó un hito en la relación entre escuela y comunidad, propósito principal de este encuentro. Por una parte, en diálogo con las profesoras pudimos corroborar que esta jornada representó un acercamiento sensible al territorio y a las realidades que atraviesan a sus estudiantes y sus familias. Por otra, para la comunidad, fue una oportunidad de encuentro para proyectar su voz y reafirmar el Modelo Educativo Propio como una apuesta colectiva por la paz y la memoria. Además, permitió extraer aprendizajes prácticos para futuras conmemoraciones, como repensar la duración de los recorridos o proponer actividades en un solo punto de encuentro, lo que demuestra la capacidad de la comunidad para autoevaluarse y mejorar sus procesos.

En definitiva, la conmemoración del 24N constituyó una gran apertura. Fue un punto de inflexión que demostró que la educación y la paz se construyen desde la experiencia compartida, desde la palabra y la acción colectiva. Así, Tierra Grata sigue tejiendo, como en las espirales que inspiraron este proceso, los hilos de su historia común, una urdimbre en permanente movimiento, sostenida por las manos, las voces y los sueños de quienes día a día hacen posible la vida en el territorio.

Ahora bien, de esta espiral se desprenden reflexiones y análisis relevantes para el proceso. La principal enseñanza de esta experiencia fue comprender que el verdadero valor del ejercicio educativo radica en el diálogo y la construcción horizontal de las actividades. Esto nos permitió reconocer que, si bien en la formación académica la planeación docente suele considerarse un elemento casi innegociable y esencial, el recorrido de este trabajo, y en particular de esta espiral, demostró que la apertura al intercambio, la escucha y la co-creación con la comunidad resultan mucho más significativas desde nuestro posicionamiento ético y político.

Si bien esto implicaba un mayor margen de incertidumbre, también sabíamos que los resultados serían significativos. Para nosotros, este último aspecto siempre fue lo más importante y, precisamente en esta espiral, pudimos por fin experimentar ese desprendimiento, que quizás se manifestaba como una nueva forma de entender la educación y, al mismo tiempo, de encontrar nuestro rumbo y posicionamiento como docentes de aquí en adelante.

Esto pone en evidencia cómo, poco a poco, la comunidad fue reconociendo esta propuesta como parte de sus propias prioridades, hasta el punto en que dejó de ser percibida como “nuestra propuesta” para fundirse e integrarse plenamente a los propósitos y a la agenda de trabajo de la vereda. Muestra del trabajo constante y del compromiso fue el resultado de un proceso en donde la comunidad produjo colectivamente su propio análisis. Esto, metodológicamente, implicó conocer sus vivencias, entender sus preocupaciones, sus motivaciones y expectativas.

Así mismo, emergen múltiples oportunidades para seguir fortaleciendo el vínculo entre escuela, comunidad y territorio. La jornada de conmemoración demostró que, cuando la educación se construye desde la participación y la escucha, puede convertirse en una herramienta poderosa para la memoria, la identidad y el arraigo de un territorio. De esta manera, una de las principales oportunidades radica en consolidar los recorridos pedagógicos como metodología permanente dentro del Modelo Educativo Propio, integrando la historia local, los saberes comunitarios y las prácticas cotidianas en el proceso formativo de los niños y niñas. Del mismo modo, la implicación activa de familias, docentes y organizaciones sociales revela el potencial de articular esfuerzos para que la escuela se asuma como un espacio donde el aprendizaje se nutre de la experiencia, la memoria y el diálogo con el entorno.

Otra oportunidad significativa se relaciona con el fortalecimiento de la autonomía educativa de Tierra Grata. Lo ocurrido durante la jornada permitió identificar la necesidad de que las decisiones pedagógicas, culturales y conmemorativas sean definidas desde la comunidad, evitando la imposición de actores externos y reafirmando la soberanía sobre sus procesos. Este aprendizaje abre la posibilidad de diseñar estrategias de gobernanza educativa más sólidas, en las que la escuela y los demás actores locales compartan responsabilidades y decisiones, consolidando un camino propio hacia la educación contextualizada.

Figura 56. Fragmentos de la conmemoración de los 8 años de la fundación de Tierra Grata, archivo personal de los autores, 2024.



Asimismo, la jornada representó el encuentro de dos horizontes que, aunque distintos, encontraron puntos de convergencia. Por un lado, la institución educativa con la resignificación del Proyecto Educativo Institucional (PEI), pues a partir de esta experiencia se nutre este aspecto, y por el otro, la comunidad con la construcción de su Proyecto Educativo Comunitario (PEC), ya que la jornada reafirma elementos previamente consolidados, pero también abre nuevas agendas de retos. Así, ambos procesos lograron entretelar lazos y fortalecer una educación situada en el contexto de una comunidad en reincorporación. Este encuentro permitió reconocer la complementariedad entre los dos proyectos, así como evidenciar que el trabajo conjunto entre escuela y comunidad es posible cuando se construye desde la escucha, la confianza y el respeto por las diferencias.

Finalmente, esta experiencia marca un presente que puede ser replicado en los próximos años como práctica constante dentro del territorio. La jornada fue la prueba concreta de que es posible generar acciones compartidas e incluso entre perspectivas diversas, y que precisamente en esa diferencia radica la fuerza de la reconciliación. Repetir y fortalecer este tipo de ejercicios permitirá seguir cimentando una verdadera reincorporación, en la que la educación repare, vincule y transforme colectivamente.

Este recorrido, más allá de los resultados obtenidos, dejó abierta la necesidad de continuar pensando la escuela como un espacio de diálogo entre saberes, memorias y proyecciones colectivas. La práctica desarrollada en Tierra Grata no solo permitió materializar una propuesta pedagógica, sino también abrir interrogantes sobre el papel del maestro, la comunidad y la educación en los procesos de reincorporación. Es precisamente desde esas preguntas y aprendizajes que se configura el siguiente y último capítulo, donde se recogen las reflexiones finales en torno a la Educación Propia como una experiencia formadora que invita a repensar la escuela y las Ciencias Sociales desde una perspectiva ética y política.

CAPÍTULO 4

Reflexiones finales: La Educación Propia como experiencia formadora para repensar la escuela y las Ciencias Sociales



CAPÍTULO 4. REFLEXIONES FINALES: La Educación Propia como experiencia formadora para repensar la escuela y las Ciencias Sociales

“Frente al profesor, yo creo que el mismo Modelo Educativo Propio lo va perfilando (...) lo primero tiene que ser un profesor que este contextualizado, o sea, un profesor que tiene que saber qué es esta comunidad, qué son los firmantes de paz. Lo segundo es que mínimo, si bien no comparte los ideales, por lo menos sí tiene que respetar. Lo otro, es que debe ser una persona casada con el enfoque popular que representa a esta comunidad”. (Líder de Tierra Grata, entrevista 28 de septiembre del 2024).

A lo largo de este camino hemos comprendido que la Educación Propia no se limita a ser una categoría de análisis, sino que representa, al mismo tiempo, una experiencia situada y en permanente construcción, capaz de transformar a las comunidades a su paso. Entenderla como experiencia permite reconocer por qué este proceso marcó profundamente nuestra formación como educadores, pues nos confrontó con los sentidos éticos, políticos y pedagógicos de nuestra propia práctica educativa. Más que ofrecernos certezas, nos llevó a formular preguntas, a dudar, y a comprender que formarse como maestro implica también transformarse como sujeto.

En este sentido, el presente capítulo busca exponer los aprendizajes y reflexiones surgidas fruto de este proceso pedagógico. Más que un cierre definitivo, son un punto de partida para repensar el lugar del educador, de la escuela y de las Ciencias Sociales en escenarios de paz. Desde esta perspectiva, el presente análisis atiende a las siguientes preguntas orientadoras: ¿Cómo la experiencia de Educación Propia en Tierra Grata contribuyó a la formación ética y política del maestro como sujeto histórico? ¿De qué manera permitió construir un saber pedagógico situado y colectivo, en diálogo con la comunidad y sus saberes? ¿Cómo permitió pensar las Ciencias Sociales como un objeto de reflexión dentro del saber escolar? ¿Cómo esta experiencia fortaleció la línea de Investigación en Formación Política y Memoria Social (LFPMS)?

Desde estos cuestionamientos, la reflexión se divide en tres momentos profundamente interrelacionados. Primero, problematizamos la formación ética y política del maestro como un sujeto portador de un saber pedagógico que se construye colectivamente. Segundo, analizamos las Ciencias Sociales como un saber escolar en constante reflexión colectiva, que se resignifica en función de las realidades y aspiraciones comunitarias. Finalmente,

exploramos cómo esta experiencia aporta a la línea de investigación en Formación Política y Memoria Social (LFPMS) de la Universidad pedagógica Nacional (UPN), ampliando sus horizontes hacia la reflexión sobre los procesos educativos en contextos de reincorporación y paz.

Analizar cómo la experiencia vivida en Tierra Grata posibilitó la construcción de un saber pedagógico propio, sustentado en la humildad, la reflexión crítica y el diálogo de saberes entre educadores y comunidad, fortalece una práctica docente ética, situada y comprometida con la transformación social. Así, el siguiente apartado tiene como propósito analizar cómo la Educación Propia contribuye a la formación del sujeto maestro, fortaleciendo su reflexión crítica, su posicionamiento ético-político y su vínculo con el territorio.

4.1 Educación propia y la formación del sujeto maestro

La Educación Propia, entendida como un proyecto de vida colectivo orientado por las cosmovisiones de las comunidades (González y Torres, 2020), se configura como un espacio privilegiado para la formación de maestros. Este apartado analizamos cómo la práctica pedagógica en contextos de reincorporación y de construcción de paz, como el de Tierra Grata, permite desarrollar competencias ético-políticas, fortalecer la reflexión crítica y construir un saber pedagógico situado. Asimismo, destacamos la importancia de reconocer al educador no solo como transmisor de conocimientos, sino como un sujeto activo que aprende, cuestiona y construye saberes junto a las comunidades. A partir de esta mirada, abordamos los dos ejes fundamentales que guían esta reflexión: la formación ética y política del maestro y la construcción de una mirada pedagógica pertinente y crítica en el territorio.

4.1.1 Formación ética y política

La figura del maestro ha sido objeto de múltiples interpretaciones a lo largo de la historia, pero todas coinciden en reconocer su papel central en la formación social y cultural. Su lugar de poder simbólico incide tanto en la autopercepción docente como en las expectativas que la sociedad deposita en él. Sin embargo, este papel se vuelve problemático en sistemas educativos que, según MacIntyre y Dunne (2002, como se citó en Intriago y Morad, 2022), operan como “máquinas de entradas y salidas” (p. 4), donde los procesos se validan mediante patrones de medición estandarizados. No obstante, este mismo poder simbólico otorga al maestro la posibilidad de ser no solo reproductor, sino también transformador de lo social, al

cuestionar lo normativo y asumir su práctica como un acto político y ético. En este sentido, Grant y Zeichner (1984, como se citó en Intriago y Morad, 2022), sostienen que la formación docente implica tomar posición sobre el tipo de maestro que se desea ser y la educación que se busca promover.

Ahora bien, como señalan Intriago y Morad (2022), el maestro se encuentra permanentemente en tensión con las demandas del entorno, lo que exige reconocerlo como un sujeto atravesado por múltiples dimensiones —personales, institucionales, culturales y afectivas—. De ahí la necesidad de construir espacios humanos y humanizadores que le permitan mostrar las costuras de su propio aprendizaje y configurarse de manera reflexiva en su práctica. En este sentido, el sujeto-maestro no puede entenderse como una identidad fija, sino como una construcción colectiva y situada que se transforma a partir de sus contextos, sus experiencias y las relaciones que establece con los otros (Boom y Unda, 1995).

Las condiciones históricas y sociales de cada país determinan también las formas en que el maestro asume su lugar. En el caso colombiano, marcado por profundas desigualdades, conflictos y resistencias, el maestro ha debido comprender las necesidades de su contexto y llevarlas al aula para formar sujetos actantes de su realidad. Pretender una homogeneización de sus responsabilidades o de sus respuestas educativas, como si existiera un modelo universal de docencia, resulta inoficioso y limitante. Sin embargo, las políticas públicas nacionales e internacionales tienden a imponer demandas formativas y pedagógicas altamente estandarizadas, regulando los procesos y resultados educativos bajo criterios de calidad y eficacia. Como plantean Oyarzún y Soto (2021), esta hegemonía de los mecanismos de estandarización se expresa en dispositivos evaluativos y prescriptivos que definen el tipo de saber que se transmite y las formas de mediación en el aula.

Frente a esta lógica, la experiencia educativa de Tierra Grata ofrece un horizonte alternativo. En este territorio, la educación no se concibe como un proceso regulado por indicadores, sino como una práctica relacional y situada, que responde a los ritmos, saberes y necesidades de la comunidad. Desde esta perspectiva, el sujeto-maestro no se reduce a las competencias ni al cumplimiento de metas institucionales, sino que se reconoce como sujeto histórico y pedagógico que acompaña procesos de transformación social. Su ejercicio docente se

convierte, así, en una práctica de pensamiento y compromiso territorial, en la que el acto de enseñar implica también pensarse a sí mismo como un lugar de saber y reflexión propia.

Esta visión se alinea con la noción de educación democrática planteada por Zuleta (2010), quien, en diálogo con Freire (1970), entiende la educación como un proceso de diálogo, respeto y confrontación de ideas, en el que se forma al sujeto para pensar críticamente su contexto. Asumir este principio implica que el maestro se forma y transforma en el encuentro con otros, reconociendo que su saber nace de la experiencia, la memoria y la relación con el territorio. En este sentido, comprender al maestro como un sujeto histórico, situado y en permanente transformación nos conduce a reconocer que su práctica pedagógica no puede desvincularse de una formación política que orienta su posicionamiento ético y consciente frente a las realidades que busca transformar.

Por esto concebimos la formación ético-política como el principio que anuda nuestros propósitos personales y profesionales, en tanto nos dota de la capacidad de reflexionar críticamente ante el mundo y, a partir de ello, decidir de manera consciente entre las diversas opciones que se nos presentan en el camino (Rodríguez y Mendoza, 2006). Así, asumir una perspectiva sociocrítica dentro del presente trabajo no es, por tanto, una elección fortuita, sino una manifestación de nuestro posicionamiento ético y político frente a la realidad que habitamos y el momento histórico que atravesamos. Esta capacidad de decidir y posicionarnos no se da en el vacío, sino que se construye en el marco de condiciones de vida concretas, trayectorias académicas particulares y un ejercicio constante de cuestionamiento sobre el mundo que nos corresponde transformar. En este sentido, Freire (2002) nos recuerda que pensar acertadamente implica cuestionarse de manera permanente, pues el pensamiento crítico está atravesado por compromisos políticos que defienden la vida humana y la acción transformadora inseparable de la reflexión.

En coherencia con esta mirada, entendemos la *formación política* como “un conjunto de acciones colectivas de reflexión, análisis y discusión permanente, orientado a la construcción y reelaboración de las posturas que asumen los sujetos frente a las condiciones históricas en las cuales se produce su experiencia social e individual” (Mendoza y Rodríguez, 2007, p. 78, como se citó en Rodríguez, 2012). Para su despliegue se identifican tres dimensiones fundamentales: distanciarse del rol y potenciar al sujeto, desnaturalizar los supuestos acerca de la profesión docente y recuperar las acciones colectivas excluidas de la memoria oficial.

(Rodríguez, 2012). Estas dimensiones orientan una práctica que no se limita a la reproducción de saberes, sino que impulsa la construcción de conciencia crítica, autonomía y acción colectiva.

Para comprender este horizonte adoptamos el enfoque de investigación social de segundo orden, profundizado por la línea de investigación Formación Política y Construcción de Memoria Social (FPMS) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Este enfoque permite que el investigador no solo produzca conocimiento sobre su objeto de estudio (la escuela, el saber escolar o las organizaciones sociales) sino que, paralelamente, reflexione sobre las transformaciones subjetivas que emergen en su propia experiencia investigativa (Mejía, 2002, citado en Aponte Otálvaro, Mendoza Romero y Rodríguez Ávila, 2014). En este proceso se entrelazan dos niveles de indagación: uno orientado a la objetivación conceptual y otro centrado en el análisis de la experiencia del investigador como sujeto activo que observa, interpreta y actúa en la realidad. Así, la investigación se asume como un ejercicio epistemológicamente reflexivo, donde el observador reconoce que el conocimiento se construye en la relación con lo observado.

Desde esta perspectiva, la capacidad de cuestionar y decidir se convierte en un eje esencial dentro de la formación ético-política, pues nos permite distanciarnos del rol y potenciar al sujeto (Rodríguez y Mendoza, 2007). En consecuencia, la formación política no se reduce al desarrollo de competencias metodológicas o técnicas, sino que implica la posibilidad de fortalecer nuestra constitución como sujetos sociales (Zemelman y Valencia, 1990). Esto supone un proceso formativo que nos invita a reconocernos como un colectivo en construcción, capaz de generar una conciencia propia sobre lo que significa ser educador en el contexto histórico actual y de participar activamente en los escenarios donde se definen y disputan los futuros posibles.

En este mismo horizonte se inscribe la *formación ética*, entendida como un proceso amplio y complejo de producción de experiencias que no puede ser delimitado de antemano. Los sujetos somos, simultáneamente, producto histórico y productores de historia, y reconocer esta doble condición implica una acción consciente del sujeto sobre sí mismo. Retomando a Foucault (1984), la idea de “ocuparse de sí mismo” alude precisamente a ese proceso de transformación interior que supone tomarse como objeto de desvelo, es decir, un trabajo

intencional sobre la propia subjetividad para moldearla, comprenderla y orientarla hacia la construcción de libertad y responsabilidad.

Esta reflexión cobra especial sentido en la experiencia pedagógica de Tierra Grata, donde la práctica docente se convierte en un espacio de autoconstrucción y conciencia crítica. Allí, el maestro no solo enseña, sino que se piensa, se transforma y se reconoce en diálogo con el territorio y la comunidad. La formación ético-política, en este contexto, deja de ser una categoría abstracta para manifestarse como una práctica cotidiana que vincula la reflexión, la acción y la vida; una práctica que, al ocuparse de sí y de los otros, reafirma el sentido profundo de la educación como acto de emancipación y compromiso colectivo.

A partir de estos postulados, presentamos a continuación una serie de reflexiones derivadas de nuestra práctica pedagógica, tomando como referencia las dimensiones de *sujeto-maestro* y *formación ético-política* desarrolladas anteriormente. Reconocemos que transitar esta experiencia entre espirales nos dejó un camino fecundo de aprendizajes y cuestionamientos, desde el cual hemos podido interrogar críticamente nuestro propio proceso de formación y los preceptos que orientan nuestra comprensión de la educación.

En primer lugar, esta experiencia nos acercó al conocimiento como algo que se construye colectiva y dialógicamente, que implica el reconocimiento de los saberes y la participación amplia de las comunidades. En ocasiones, desde la formación universitaria podemos llegar a pensar que somos “autoridades” que van a llevar el conocimiento a algún lugar como si se cargara en la maleta. Sin embargo, lejos de esta idea, a lo largo de esta experiencia entendimos que el verdadero acto educativo consiste en abrírnos a aprender, a disponernos a escuchar, a preguntar con respeto y a construir con otros iguales que yo.

En segundo lugar, el presente trabajo nos enseñó que asumir una postura ética y política implica responsabilidad y compromiso real con las luchas, necesidades y objetivos políticos de las comunidades con las que se pretende construir. Algunas veces solemos pensar que, como educadores en formación, nuestros espacios de práctica son lugares de paso en los cuales solo aplicamos lo visto en la universidad. Pero la experiencia en Tierra Grata nos enseñó que más allá de un requisito académico, este fue un espacio de acción política en donde pudimos acompañar a la comunidad en sus agendas de lucha. Este aprendizaje fue clave para evitar la instrumentalización de los espacios. Cosa que desde Tierra Grata nos

advertían constantemente al principio de este trabajo, “mucha gente viene acá hace una entrevista, dos encuestas y no vuelven. Después uno se da cuenta de que publicaron un libro por allá en otro idioma sin el consentimiento de uno”. De tal manera que aprendimos siempre a ser honestos y sinceros con nuestras propias limitaciones materiales y de conocimiento.

En tercer lugar, este camino recorrido nos enseñó a escuchar, a conocer sus historias y reconocer sus trayectorias de vida que muchas veces son relegadas, silenciadas, o desconocidas. En esa medida entendimos la importancia de asumir este trabajo como un proceso participativo, en donde la comunidad fue un sujeto activo que orientó el rumbo de esta experiencia. Por eso esta iniciativa es una propuesta política de la comunidad de Tierra Grata, pues nació de sus necesidades y horizontes, recordándonos que la educación y la investigación no puede desligarse de los Planes de vida ni de los horizontes colectivos.

En cuarto lugar, asumir una apuesta política en este trabajo de grado no fue nada sencillo, sino que implicó costos, renunciaciones y sacrificios tanto para nosotros como para la comunidad. En nuestro caso significó en muchos momentos priorizar esta experiencia por encima de aspectos personales, familiares o académicos. A su vez, la comunidad asumió esfuerzos que muestran su compromiso con el proceso, en donde nos enseñaron que construir en colectivo exige entregarnos material y simbólicamente. Dimensionar estas implicaciones son claves para no romantizar el trabajo comunitario, sino entenderlo en su complejidad para tomar conciencia sobre la responsabilidad y compromiso que esto implica.

En quinto lugar, esta experiencia nos llevó a cuestionar constantemente nuestro rol como educadores en un escenario de reincorporación. Entendimos la importancia de asumir con humildad un rol verdaderamente dialógico en el territorio, en donde no solo se trata de mediación, sino de crear puentes, tejer vínculos, articular actores y movilizar esfuerzos colectivos. En este punto, es muy importante resaltar que todos cargamos con prejuicios e imaginarios, en especial si somos de las ciudades con todo lo que eso conlleva. De manera que esta experiencia nos llevó a confrontarnos con nuestros propios imaginarios culturales externos y heredados, en donde aprendimos a reconocer como estos supuestos pueden interferir en la forma en que comprendemos el territorio. Esto nos llevó a evitar juicios y sentencias sobre las dinámicas locales, en su lugar asumimos una postura de conciliación y respeto por el escenario como una posibilidad de abrirnos a nuevas reflexiones.

Esto es primordial, porque muchos estudiantes e investigadores (lo cual hemos podido ver de cerca en nuestras salidas de campo y en la vida universitaria) entran confrontados por las dinámicas del contexto a transformar o corregir a las comunidades, reproduciendo las lógicas de imposición. Desde nuestra experiencia, comprendimos que en realidad se trata de leer y entender el contexto en todas sus dimensiones, para promover reflexiones y acciones verdaderamente colectivas.

Frente a esto, es importante no idealizar a las comunidades, sino entenderlas en el marco de sus dinámicas y tensiones. Nosotros vimos de cerca que la comunidad de Tierra Grata es supremamente organizada y comprometida, sin embargo, nos frustrábamos porque los miembros de la vereda no asistían a los talleres. De allí aprendimos que nuestras expectativas previas sobre el territorio podían convertirse en barreras, para entender el contexto en sus dimensiones de complejidad. Así, entendimos que la reflexión pedagógica es una herramienta para quitarnos el velo de las “situaciones ideales o perfectas”, para aprender a leer los ritmos propios de la comunidad como parte de la experiencia educativa.

Finalmente, sin ninguna duda esta experiencia marco en nosotros un antes y un después no solo como educadores, sino también como sujetos políticos. Pues nos permitió imaginar nuevos horizontes pedagógicos para nuestros proyectos de vida, al mismo tiempo, encontrar otros campos de acción política. Quizás nuestro paso por la historia de Tierra Grata dejó huella, aunque, tal vez no de la misma manera en la que nos marcó a nosotros; lo que sí es cierto es que este lugar y su comunidad conservan un lugar profundo en nuestras memorias y en nuestros corazones.

En este contexto, cabe preguntarnos ¿cómo comprender o valorar las huellas de este trabajo de grado? Desde esta inquietud nos referimos a la posibilidad de abrir reflexiones sobre los usos, significados y vestigios que pudo haber dejado este proceso en Tierra Grata. Frente a esto, hay que admitir que aproximarnos a estas huellas tiene sus desafíos. Esto implica reconocer los límites, tensiones y retos que atraviesan tanto la experiencia vivida como las condiciones del contexto posteriores a este trabajo.

En este escenario, reconocemos que nuestras condiciones materiales no nos facilitaron hacer un seguimiento sistemático después de culminada la propuesta. Además de esto, una vez terminadas las actividades proyectadas, nos sumergimos en la escritura de este trabajo de

grado y en cuestiones personales de nuestra vida, lo cual hizo que la comunicación con la comunidad fuera intermitente y fragmentada. Todas estas dinámicas y condiciones limitaron la posibilidad de realizar unas reflexiones complejas y problematizadoras sobre estos alcances del proceso, lo cual evidencia la importancia de fortalecer un acompañamiento constante y sostenido en este tipo de investigaciones. Sin embargo, consideramos que es muy pronto para hacer valoraciones definitivas, pues entendemos este es un camino que sigue abierto, en donde las transformaciones educativas no son inmediatas sino a mediano y largo plazo.

Esta comprensión también nos llevó a asumir una postura política frente a las exigencias contemporáneas de producir resultados rápidos y visibles. A diferencia de la lógica de la inmediatez que impone la academia y el propio sistema capitalista, optamos por respetar los ritmos del territorio y los nuestros como investigadores, reconociendo que cada proceso, como una semilla, necesita su propio tiempo para germinar y florecer.

En palabras de Bauman (2022) “hemos cambiado el foco de construir los cimientos del poder de la sociedad sobre la naturaleza a todo lo contrario: a la cultura de la inmediatez, del placer, de la individualización”. Esta reflexión resuena profundamente con nuestra experiencia, pues reafirma la urgencia de resistir la velocidad impuesta por la lógica productivista y apostar, en cambio, por procesos educativos y comunitarios que valoren la paciencia, el cuidado y la transformación lenta pero genuina.

Así, afirmamos que comprender las posibilidades de la educación propia implica reconocer que, como maestros en formación, realizamos aportes, entregamos insumos y respondimos a demandas específicas de la comunidad que, en su momento, no generaron el impacto visible que esperábamos. Sin embargo, con el paso del tiempo, advertimos que en el marco mismo del proceso educativo, la comunidad recuperó y resignificó estos insumos, encontrándolos valiosos para visibilizar y fortalecer sus propios procesos colectivos.

En este sentido, las huellas de este trabajo deben interpretarse desde una mirada amplia que reconozca tanto los tiempos diferidos de la transformación como la diversidad de sus manifestaciones. Por un lado, existen huellas intangibles en el territorio, difíciles de medir, pero profundamente significativas: vínculos tejidos, amistades, memorias compartidas, reflexiones colectivas y preguntas abiertas sobre la educación y la paz. Estos elementos, aunque no siempre se traduzcan en resultados inmediatos, constituyen aprendizajes

territoriales que orientan y sostienen futuros procesos educativos y comunitarios en Tierra Grata.

Frente a lo anterior, lo más significativo es que algunas de estas reflexiones educativas han empezado a ser apropiadas y puestas en práctica por la misma comunidad. Dentro del recorrido logrado en las cuatro espirales, encontramos al menos cuatro ejemplos de herramientas retomadas por la comunidad que exploraremos a continuación:

Primero, en el mes de marzo del año 2025 una lideresa de la vereda nos contó con alegría que la fundación Kunna en colaboración con la JAC, la Rotativa, y la Policía Nacional realizaron una salida pedagógica a la Bocatoma junto a todos los niños y niñas, con el objetivo de fortalecer el cuidado del agua en Tierra Grata. Esta noticia, que nos alegró profundamente los corazones, evidencia como los espacios de diálogo educativo propiciados en esta propuesta pedagógica fueron importantes para promover iniciativas colectivas, ya que fue en uno de los talleres⁵³ en donde surgió la idea de esta salida por parte de una firmante de paz.

Segundo, se encuentran los trabajos y productos fruto de la reflexión educativa, que han sido usados por los distintos actores en la vereda para fortalecer sus horizontes políticos. En entre estos se destaca el documento titulado *“Hacia la reflexión de un Modelo Educativo Propio en Tierra Grata”*⁵⁴, el cual contiene un conjunto principios, estrategias y sugerencias para pensar una Educación Propia en la vereda. Este documento ha conservado una especial importancia para la comunidad Tierra Grata.

En febrero del año 2025 la comunidad nos invitó a acompañar una comisión que enviaron a Bogotá conformada por miembros de los distintos Comités, para lograr conseguir apoyo en los proyectos de su Plan de Vida. Así que acompañamos a esta comisión en una reunión con la viceministra de educación y la embajadora de México para impulsar el Modelo Educativo Propio. Aquí la comunidad mencionó que, con el apoyo de la Universidad Pedagógica Nacional, han venido avanzando en la reflexión de este proyecto educativo, de manera que les compartieron este primer documento para invitarlos a conocer y a fortalecer esta iniciativa comunitaria. Por lo tanto, se evidencia como los productos de esta propuesta se han

⁵³ Talleres desarrollados en el marco de la semana de pedagogía viva, en donde hubo un amplio y profundo diálogo entre actores de la comunidad y la institución de San Antonio.

⁵⁴ Se invita a revisar el anexo 1 de la siguiente carpeta de anexos:

https://drive.google.com/drive/folders/1hKiiXSPwlo7tV5cYxEmaZFsl9HpYhvdP?usp=drive_link

convertido en herramientas concretas para visibilizar, consolidar y proyectar los horizontes educativos de la comunidad más allá del territorio.

Tercero, el texto llamado *“Aportes a la resignificación del PEI de la Institución Educativa San Antonio”*,⁵⁵ el cual se propone brindar algunas orientaciones para contextualizar la lectura institucional, ha sido de vital funcionalidad para el rector de la institución, quien nos contaba que dichos aportes han servido para resignificar los horizontes y principios institucionales. En alguna de sus palabras, argumentaba que estos aportes no solo responden al contexto específico de Tierra Grata, sino que dialogan con las realidades de la escuela rural, la cual ha sido golpeada por el conflicto armado y el olvido estatal. Bajo estas consideraciones, el documento construido fue objeto de reflexión colectivo que interpela las bases del PEI y abre posibilidades para que las sedes de la Institución Educativa San Antonio puedan pensarse desde un horizonte más amplio y transformador.

Cuarto, la cartilla de recursos titulada *“Orientaciones para educadores en Tierra Grata”*, la cual tiene la intención de brindar reflexiones y orientaciones pedagógicas desde la lectura de un Modelo Educativo Propio en Tierra Grata, ha sido de especial interés para las educadoras del Pedro Pascasio y el Comité de Educación. Sin embargo, su significado no ha sido el mismo en la I.E. San Antonio. En parte, porque las orientaciones están formuladas desde la apuesta de un Modelo Educativo Propio que tensionan con las expectativas institucionales, y también porque faltó un proceso de socialización y acompañamiento más profundo que facilitara su apropiación

Finalmente, es importante señalar la potencia de todas las producciones realizadas por los participantes a lo largo de esta propuesta. Gracias a la diversidad de técnicas creativas, artísticas y pedagógicas los participantes pudieron expresarse, tejer memorias y dotar de sentidos y significados esta experiencia. En este aspecto, recordamos a los padres y madres de familia mencionar que iban a colgar en sus casas los objetos de paz⁵⁶ que construyeron, precisamente por la carga emocional y simbólica que ellos que depositaron. Del mismo modo los niños y niñas nos contaban que aún conservaban las mochilas pintadas elaboradas en los

⁵⁵Se invita a revisar el anexo 2 de la siguiente carpeta de anexos:

https://drive.google.com/drive/folders/1hKiiXSPwlo7tV5cYxEmaZFsl9HpYhvdP?usp=drive_link

⁵⁶ Actividad desarrollada con la comunidad de Tierra Grata en el marco de la conmemoración de los 8 años de fundación de la vereda. Esto se encuentra contenido en la espiral 4; implementación del Capítulo 3:

talleres⁵⁷ como un testimonio vivo de su participación. La elaboración del mural colectivo fue quizás la expresión más contundente pues, represento la apropiación de nuevos espacios. De hecho, aquí se trasladó la biblioteca comunitaria de la vereda. En consecuencia, estas producciones no solo dejaron huellas visibles, sino que fortalecieron espacios de memoria y resistencia, en donde la comunidad puede imaginar la transformación comunitaria.

En conjunto, las reflexiones desarrolladas en torno al *sujeto-maestro* y su formación *ético-política* nos permiten comprender que la Educación Propia abre un horizonte amplio de posibilidades, donde emergen diversos escenarios formativos que enriquecen nuestros posicionamientos y formas de comprender el mundo. Estos escenarios se nutren de las cosmovisiones y saberes propios de los territorios, los cuales dialogan e interpelan las miradas del maestro, invitándole a situarse éticamente frente a la realidad que habita. En esta medida, dichos horizontes de sentido se configuran a partir de las transformaciones subjetivas, relacionales y éticas que surgen del encuentro con el territorio.

Por esto, hay formación en la medida en que el sujeto reconoce la potencia educativa del lugar que habita y el valor político que tiene aprender desde y con él. En relación con esto, la comunidad Emberá recuerda que “la formación educativa tiene sentido si se revela la importancia que tiene el territorio, aprender de la Madre Tierra ha sido el fundamento de la sabiduría, y hasta en el lugar más inimaginable en el planeta hay situaciones que posibilitan el desarrollo de los saberes” (Trejos, 2017, p. 65). Desde esta perspectiva, lo ético se entrelaza con lo político al reafirmar que la educación no puede desligarse de los territorios ni de los horizontes históricos que lo construyen, y que las huellas de estos procesos, aunque a veces intangibles, son las que sostienen la continuidad y vitalidad de los proyectos educativos comunitarios.

4.1.2 La construcción del saber pedagógico

Entendemos que el educador no solo transmite conocimientos, sino que los produce. Esta perspectiva, Según Martínez y Unda (1995), implica comprender al maestro como un sujeto de saber que construye conocimientos propios en su práctica pedagógica, a partir del cuestionamiento de las múltiples dimensiones de la cultura (el pensamiento, la ética, la

⁵⁷ Talleres desarrollados en la primera fase de la semana de Pedagogía Viva cuyo propósito era reconocer los sueños que la niñez de Tierra Grata tiene alrededor de su escuela.

estética y el lenguaje). Esta mirada nos permitió reflexionar críticamente sobre nuestro quehacer pedagógico como una posibilidad de construir aprendizajes y posicionamientos que nos acompañarán en adelante, y que compartimos a continuación.

Un elemento clave que emergió de en esta experiencia, es que asumirse como sujeto de saber requiere cultivar una actitud de humildad pedagógica. Este concepto retomado de la pedagogía de Freire consiste en la capacidad que tenemos para reconocer que nadie está por encima de los demás, y que no tenemos la verdad absoluta. Sin esta humildad, “difícilmente escucharemos a alguien al que consideramos demasiado alejado de nuestro nivel de competencia” (Freire, 2002, p. 75). Por eso, en lugar de considerarnos expertos distantes, aprendimos a posicionarnos como aliados y compañeros de camino, que comparten sus saberes, pero también escuchan, acogen y valoran las experiencias, conocimientos y voces de quienes hicieron parte de este proceso.

Del mismo modo, esta humildad nos enseñó a valorar el error como parte esencial de la formación docente. Dejamos de ver el error como un fracaso y de asumirlo desde la impotencia, para entenderlo como un gran maestro que nos mostró un camino de oportunidades y aprendizajes. Cada equivocación nos obligó a detenernos, a reflexionar, a buscar nuevas alternativas y a aceptar que “es bueno admitir que todos somos seres humanos y por eso inacabados. No somos perfectos ni infalibles.” (Freire, 2002, p. 104). A través de esto, comprendimos que nuestra práctica docente no se define por alcanzar la perfección, sino por la capacidad de reconocer nuestras limitaciones, aprender de ellas y seguir construyendo un camino hacia la excelencia.

Esta mirada nos recordó que la docencia no es un lugar de autoridad absoluta, sino un espacio de construcción compartida. De esta manera, la Investigación Acción Participativa (IAP) nos abrió la posibilidad establecer un diálogo de saberes, en donde la construcción de conocimiento surge de la participación de la comunidad y de un “compromiso con las realidades locales y las lucha de quienes las habitan” (Torres, 2024. Pág. 42). Gracias a esta metodología, pudimos construir aprendizajes situados y pertinentes que se materializaron en el diseño de estrategias conjuntas y contextualizadas, capaces de responder tanto a las prácticas propias del territorio como a los horizontes políticos y aspiraciones de la comunidad.

A partir de esa experiencia, pudimos cuestionar nuestros supuestos pedagógicos y el rol que asumimos en el territorio. Comprendimos que educar en un espacio de reincorporación no consiste en explicar una serie de temáticas, sino de establecer diálogos colectivos y a acompañar procesos comunitarios que ya poseen sus propias formas de enseñar y aprender. Este ejercicio nos permitió reconocernos como orientadores que caminan junto a la comunidad, contribuyendo al fortalecimiento de sus apuestas políticas y pedagógicas desde el respeto y la horizontalidad. En este contexto, la IAP propone un nuevo tipo de relación investigativa entre dos subjetividades totalmente legítimas, de Sujeto a Sujeto, los cuales se reconocen horizontalmente en igualdad y dignidad, valorando sus concepciones de mundo, experiencias y posiciones políticas (Herrera, 2024; Torres y Cendales, 2017). Por lo tanto, esta metodología amplía los horizontes de acción de los educadores, pues su formación se ve enriquecida por las múltiples relaciones y vínculos que se construyen a lo largo de su experiencia pedagógica.

Desde esta perspectiva, aprendimos que en la práctica educativa no hay recetas definitivas, por el contrario, se trata de un mar de oportunidades para crear, transformar y reinventar nuestras acciones según las necesidades de quienes habitan el territorio. Una de las mayores fortalezas de la IAP es su flexibilidad y dinamismo capaz de “adaptarse a los tiempos y ritmos de la población protagonista” (Francés, 2015, p. 66). Esto nos enseñó a adaptarnos a lo imprevisto y a los distintos ritmos de aprendizaje, reconociendo que cada cambio en el proceso es también una oportunidad para ejercer nuestra autonomía y atrevernos a intentar estrategias distintas. De manera que la IAP potencia la creatividad educativa y la reflexión crítica de los maestros, consolidando el saber pedagógico como un camino en movimiento y es una constante transformación profundamente conectada con el territorio.

En este contexto, la reflexión crítica es una herramienta de análisis que permite entender las causas del comportamiento en el aula y transformar la enseñanza. En este sentido, fue fundamental retomar la Sistematización de Experiencias porque nos permitió adentrarnos en una condición de aprendizaje crítico sobre la comprensión a profundidad de la experiencia pedagógica desde sus dinámicas y tensiones. Esta metodología consiste en producir, “nuevas lecturas, nuevos sentidos sobre la práctica. (...). Hablamos de sentidos porque la sistematización en perspectiva interpretativa enriquece la interpretación del colectivo sobre su propia práctica y sobre sí mismo” (Torres y Cendales, 2017, p. 11). Sin este ejercicio

reflexivo no hubiera sido posible volver sobre la experiencia, detenernos a reconstruirla e interpretarla de manera crítica, para generar nuevos aprendizajes que orientaran el acto educativo de forma más asertiva y pertinente.

En coherencia con este ejercicio, nos sumergimos en las relaciones cotidianas de Tierra Grata, en donde nos apoyamos en la Etnografía para comprender los significados, prácticas y saberes que configuran la vida en el territorio. Según Rockwell (2009), la etnografía tiene el propósito de interpretar las “descripciones de procesos que se dan dentro y fuera de las instituciones educativas; puede integrar a ella los conocimientos locales de los diversos actores que intervienen en el proceso educativo (...) para comprender dichos procesos dentro de las matrices socioculturales” (Rockwell (2009, p. 26). Bajo ese enfoque, la descripción densa y profunda del proceso vivido fue una experiencia de formación educativa que fortaleció nuestra manera de mirar, sentir y pensar la práctica educativa. En ese camino, las habilidades como la lectura, la escritura y el análisis se transformaron en herramientas para construcción de un saber pedagógico problematizador, capaz de cuestionar y reflexionar lo que significa educar en un territorio de paz.

Asimismo, la experiencia nos mostró que la investigación pedagógica es un trasegar largo y exigente que demanda paciencia y calma. No se trata de alcanzar resultados inmediatos o de tachar una lista de metas cumplidas, aunque el sistema nos empuje todo el tiempo a eso, sino ser coherentes con nuestros principios políticos y de cultivar procesos que maduren lentamente, aquellos que necesitan tiempo para germinar en la comunidad y en nosotros mismos. En palabras de Freire (1992) la coherencia “exige de nosotros la inserción en un permanente proceso de búsqueda, exige paciencia y humildad” (p. 87). Comprender esto, nos permitió reconocer que el proceso educativo no es un producto acabado ni perfecto y que la prisa o el afán muchas veces nos alejan del verdadero sentido de lo que hacemos. Fue esta serenidad y disposición para caminar al ritmo de la comunidad, lo que nos permitió sostener un proceso más profundo y significativo.

Del mismo modo, el proceso pedagógico no se construyó en solitario, sino que tomó forma como una experiencia colectiva, en donde dos estudiantes, con intereses y trayectorias de vida distintas, decidieron unir esfuerzos para sacar adelante un proyecto común. Este encuentro fue un aprendizaje enriquecedor y un reto constante, pues cooperar y trabajar en equipo abrió escenarios de aprendizaje compartido que trascendieron lo académico y se

transformaron en lazos de fraternidad. Ese vínculo nos recordó que la educación es, ante todo, un proceso de encuentro humano, donde la reflexión se teje con los otros. Fue en la interacción constante, en las contradicciones y en los desacuerdos que posibilitaron nuevas perspectivas, cuestionamientos y caminos posibles para esta experiencia compartida.

Este recorrido, además, amplió nuestros horizontes educativos, pues nos abrió la puerta a múltiples espacios de pedagógicos que enriquecieron nuestra mirada como educadores en formación. Conocimos de cerca la escuela nueva y multigrado, el programa de alfabetización *Arando la Educación*, el jardín infantil *Pedro Pascasio*, los procesos de Educación Popular y, en general, las experiencias propias de la comunidad de Tierra Grata. Cada uno de estos escenarios pedagógicos nos permitió comprender la educación en sus múltiples facetas, expresadas en una diversidad de formas, todas ellas legítimas.

En este marco de experiencias, también fuimos profundizando nuestro conocimiento sobre el sistema educativo colombiano, lo que nos ayudó a comprender mejor las tensiones y diálogos que lo atraviesan. Un ejemplo de ello es la relación entre el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Proyecto Educativo Comunitario (PEC)⁵⁸, que, si bien responden a lógicas distintas (una orientada por la lectura ministerial y otra desde la cosmovisión de los pueblos), se articulan un diálogo complementario que enriquecen los significados y prácticas educativas (Fayad, 2021). Entender esta relación fue clave para facilitar espacios de diálogo y encuentro entre los horizontes institucionales de la escuela y las apuestas colectivas de la comunidad de Tierra Grata. De tal manera, que esta vivencia le dio mayor profundidad a nuestro proceso formativo, especialmente al conocer de manera cercana y realista el proceso de resignificación del PEI en un contexto de reincorporación, en el que la comunidad asume un papel protagónico de su propio proyecto educativo.

Esto nos lleva a reflexionar que formarse como educador en un espacio de reincorporación como Tierra Grata, implica comprender que la enseñanza consiste en aprender junto a una comunidad que transita el camino de la Educación Propia. Esto significó asumir la docencia desde la humildad, la escucha y el reconocimiento de los saberes locales, como actitudes

⁵⁸ Recordemos que los Proyectos Educativos Comunitarios (PEC) están reglamentados por la Directiva Ministerial 001 de 2023, mientras que los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) se encuentran definidos en la Ley General de Educación 115 de 1994. Mientras los primeros responden a un modelo educativo construido desde las formas de vida, saberes y cosmovisiones de las comunidades; los segundos se enmarcan en el sistema formal de educación orientados por los lineamientos educativos.

esenciales para acompañar procesos que maduran lentamente y que se nutren del diálogo y la participación colectiva. Desde estas miradas, la Educación Propia nos invita a entender que el maestro no se forma únicamente en la academia, sino en el encuentro con la comunidad, en la vivencia cotidiana y en la reflexión compartida sobre sus formas de entender el mundo (Trejos, 2017). Son estas lecciones valiosas para una sociedad que busca superar las heridas del conflicto armado y transformar el acto educativo en una práctica contextualizada, que dignifica las voces históricamente silenciadas y reconoce en cada sujeto su capacidad de construcción de paz.

En esa misma línea, aprendimos a poner en diálogo los saberes académicos y los saberes de las comunidades. De ese modo, la formación docente se convierte en un ejercicio intercultural⁵⁹ que cuestiona la jerarquía del conocimiento y promueve las múltiples formas del saber. En este sentido, la Educación Propia como categoría y como experiencia no busca quedarse exclusivamente en lo local, sino en propiciar el intercambio de saberes con otras culturas de forma horizontal y crítica, para construir conocimiento desde los propios saberes y responder al tiempo presente (Bolaños y Tatay, 2012). Esta comprensión nos permitió ver la vida y la educación con matices, en donde aprendimos a tejer puentes entre las diversas perspectivas de mundo, para reconocer que cada encuentro pedagógico es también un acto de aprendizaje mutuo.

Sin embargo, no podemos desligar nuestro proceso en Tierra Grata de la existencia de la educación pública y de la Universidad Pedagógica Nacional. Estamos convencidos de que la educación pública no es un privilegio, sino fruto de una lucha colectiva que debemos seguir defendiendo hasta que sea plenamente reconocida como un derecho. Esa defensa es también una apuesta por el futuro: abrir caminos de transformación para que jóvenes de barrios populares y familias trabajadoras puedan formarse y aportar al país. En nuestra historia con Tierra Grata cobra vida el sentido de lo “nacional” en la Pedagógica: hacer de la educación pública un proyecto real que llegue a todos los rincones del territorio.

⁵⁹ La interculturalidad es una forma de actuar desde la diversidad de los pueblos étnicos y sectores de la sociedad en general, como un proceso de reconocimiento, diálogo y relación horizontal que busca superar las desigualdades históricas y promover el respeto, la convivencia y el aprendizaje mutuo entre los pueblos (Fayad, 2021)

Desde estas luchas comprendimos que acercar a los educadores en formación a contextos como Tierra Grata va más allá de una práctica académica: es un acto político y social. Permite poner en diálogo los saberes universitarios con las realidades de comunidades que, pese al conflicto y la exclusión, siguen construyendo paz desde lo cotidiano. En estos escenarios, la educación se convierte en una herramienta clave para el cumplimiento del Acuerdo de Paz, fortalecer la reconciliación, reconstruir el tejido social y mantener viva la memoria. En consecuencia, nuestro papel como educadores trasciende el aula y se orienta hacia un compromiso político con la justicia y la transformación social.

Finalmente, nuestra experiencia permitió la apertura de nuevas preguntas que se convirtieron en el motor permanente de nuestra reflexión. Nos dimos cuenta de que la práctica educativa en contextos de reincorporación exige una disposición constante a preguntarnos: ¿cómo podemos brindar herramientas significativas a los educadores y estudiantes que hacen parte de estos escenarios? ¿Qué metodologías son pertinentes para acompañar procesos donde confluyen memorias de conflicto, esperanzas de paz y proyectos de vida colectivos? ¿De qué manera podemos fortalecer las capacidades locales sin imponer visiones externas? Estas preguntas, lejos de tener respuestas definitivas, siguen abiertas como parte del camino.

4.2 Saber escolar: Una experiencia para pensar las Ciencias Sociales como objeto de reflexión.

Este trabajo de grado fue todo un desafío para nosotros porque implicó cuestionar las Ciencias Sociales como un saber escolar. Según Álvarez (2015), el saber escolar es aquello que se “configura como decible y visible en la escuela, en unos enunciados cuyos dominios de objeto, posiciones de sujeto y conceptos, lo distinguen de otros que operan en el saber pedagógico⁶⁰ más amplio, dentro de una formación discursiva determinada” (p. 26). En otras palabras, el saber escolar está conformado por un conjunto de conocimientos, valores y prácticas que las instituciones escolares consideran importantes para enseñar y aprender, los cuales son definidos y regulados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN). Desde esta

⁶⁰ Recordemos que el saber pedagógico es el cuestionamiento constante sobre las teorías y prácticas que orientan la acción educativa (Martínez Boom y Unda Bernal, 1995). A diferencia del saber escolar, no se limita a los contenidos que se enseñan, sino que abarca la comprensión crítica de la enseñanza, el aprendizaje y las relaciones entre sujetos, saberes y contextos.

perspectiva, entendimos que las Ciencias Sociales son una construcción cultural e histórica que responde a determinados fines educativos y políticos.

Bajo esta mirada, en la actualidad de la sociedad globalizada y de los Estados neoliberales, la educación es una herramienta para fragmentar la organización comunitaria. En este escenario, los saberes escolares han sido influenciados por las lógicas del mercado que promueven consumo y la tecnificación mano de obra barata (Isch y Zambrano, 2019). En cuanto a esto, la comunidad de Tierra Grata ha venido desempeñando esfuerzos por hacerle frente a la lucha ideológica entre la maximización de beneficios individuales y la unidad colectiva.

De tal forma, este conjunto de conocimientos a enseñar no es una camisa de fuerza, sino que se posiciona como un objeto para la reflexión y la resignificación colectiva. A lo largo de esta experiencia entendimos que los saberes escolares pueden convertirse en una oportunidad para generar nuevas lecturas, sentidos y significados sobre la educación en Tierra Grata. Pues, como menciona Freire (1970), “Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción” (p. 22). Por eso, más que enseñar algún tema específico de las Ciencias Sociales, aprendimos a facilitar un espacio de reflexión con la comunidad en el que se abordaron diversos asuntos como la historia del conflicto, problemáticas del territorio, las cuestiones de género, la paz y la organización comunitaria, que en el fondo son elementos transversales de las Ciencias Sociales. Con esto, se abre el camino para que las comunidades participen activamente en la construcción, ajuste y orientación pedagógica de las Ciencias Sociales y sus contenidos de enseñanza.

En este aspecto, la Educación Propia invita a replantear el saber escolar como una posibilidad de construir un saber arraigado en el territorio. Esto no busca desconocer los lineamientos de educación, o de quedarnos exclusivamente en lo local y cerrarnos al intercambio de saberes. Al contrario, se trata de posicionar los saberes y mitos ancestrales, la memoria colectiva, los valores comunitarios y los conocimientos acumulados y transmitidos de generación en generación en elementos legítimos del saber escolar (Molina y Tabares, 2014). De ahí que consideremos las Ciencias Sociales como una práctica viva de reexistencia, en donde los saberes propios dialogan críticamente con lo académico para producir nuevas formas de interpretar y transformar la realidad.

En sintonía con este enfoque, entendimos que el currículo es una carta de navegación flexible, participativa y contextualizada que responde a las necesidades, expectativas y horizontes de la comunidad. Esto en la medida en que los pueblos participan en el diseño del currículo de su escuela, proponiendo temas o problemas que se consideran pertinentes trabajar (Trejos, 2017). En el caso de Tierra Grata, la comunidad identificó que uno de sus principales desafíos era el debilitamiento de la identidad y del arraigo por el territorio. A partir de esta reflexión educativa surgió la necesidad de incluir estos intereses en el Modelo Educativo Propio, y también en las áreas afines de la escuela, para fortalecer de manera articulada el sentido de pertenencia y la construcción colectiva del espacio.

Frente a esta discusión, las Ciencias Sociales mantienen una profunda relación con otras áreas del saber escolar, la vida cotidiana y el saber comunitario. En este sentido, las asignaturas no son aisladas ni se trabajan separadamente, estas se unen y se tejen en reflexiones, análisis y conceptos compartidos, en donde se reconocen las realidades y se aportan soluciones a las problemáticas del territorio (Trejos, 2017). A lo largo de las conversaciones en Tierra Grata, aprendimos que las matemáticas, la biología, la educación artística, la educación física y entre otras áreas, contribuyen al fortalecimiento cultural, de los proyectos productivos, la memoria y el cuidado de la naturaleza. Como bien lo mencionó una mamita durante uno de nuestros talleres de *Pedagogía Viva*⁶¹, “podemos hacer que los niños aprendan muchas cosas en la construcción de las casas⁶², no solo lo que significa para nosotros, también cuántos ladrillos se necesitan, cuánto de arena y agua” (Bitácora de clase 27 de mayo del 2024).

Bajo estas consideraciones es posible promover experiencias de enseñanza de las Ciencias Sociales contextualizadas y pertinentes en los espacios de reincorporación. Como vimos en el primer capítulo de este trabajo, este es un campo aún poco explorado, donde existe un vacío significativo en cuanto a experiencias documentadas y bibliografía disponible. De ahí la importancia de reconocer que la Educación Propia invita a investigar lo propio, a generar nuevos conocimientos desde las cosmovisiones ancestrales y las experiencias comunitarias cómo formas totalmente válidas frente al conocimiento académico (González y Torres, 2020).

⁶¹ Pedagogía Viva fue el nombre de la semana de reflexión educativa en Tierra Grata, la cual tuvo la finalidad de propiciar un diálogo colectivo que permita aportar, por un lado, a la reflexión de un Modelo Educativo Propio, y brindar orientaciones a la resignificación del Proyecto Educativo institucional (PEI).

⁶² El proyecto de autoconstrucción asistida Bertulfo Álvarez es uno de los más importantes en Tierra Grata, porque busca dar soluciones de vivienda digna a la comunidad.

De tal forma, que esta es una oportunidad para que las comunidades y escuelas rurales puedan sistematizar sus propios procesos educativos, a fin de que se conviertan en nuevos referentes pedagógicos que pueden inspirar a otros contextos.

A partir de aquí, se resalta la urgencia de pensar otra escuela alternativa en el contexto del posconflicto, en donde sea posible problematizar el territorio y convertirse en un espacio para reconstruir lazos sociales, sanar heridas colectivas y proyectar nuevos horizontes de paz. Abrirnos a estas nuevas miradas implica cuestionar la escuela tradicional como un espacio físico y entenderla como un proceso de formación colectivo. Esto representa superar la relación instrumental y utilitaria escuela-comunidad, donde la última ha utilizado a la primera como la suministradora de recursos, construcción de aulas y adecuación de espacios, para resignificar una relación horizontal en la cual ambos actores se constituyen mutuamente (Molina y Tabares, 2014). Esta experiencia nos enseñó que la construcción de conocimiento sobrepasa los límites del aula, para expandirse hacia la comunidad, los proyectos productivos, la vida cotidiana, los saberes culturales y el territorio como ambientes aprendizaje. De manera que entendimos que la formación educativa es un proceso territorial que se da en íntima relación entre la comunidad y la escuela.

Desde este horizonte, comprendimos que la escuela encuentra su sentido más profundo en el territorio, en la vida cotidiana y en las dinámicas comunitarias que la sostienen. Pues, la escuela una transformadora en el posconflicto fortalece los Planes de Vida de las comunidades, además de recuperar, promover y preservar la identidad del pueblo y del territorio ancestral (Tejos, 2017). Por eso, para la comunidad de Tierra Grata, la escuela reflexiona la cultura y cuestiona la realidad local, como una oportunidad de formación política que permite elevar los niveles de autogestión y liderazgo.

En este punto resulta clave pensar la escuela como escenarios siempre dispuestos al diálogo. Esta experiencia nos demostró que sin la disposición de la I.E San Antonio y la comunidad para escucharse y encontrarse, hubiera sido imposible tejer reflexiones y articular esfuerzos. Negarse al diálogo es un riesgo para la paz, pues cerrar los corazones al encuentro con los otros puede fragmentar el tejido social y generar tensiones difíciles de conciliar.

Aunque este no es un camino fácil, pues a lo largo de este camino entendimos que la escuela está atravesada por heridas y dolores heredados del conflicto armado. De manera que la

escuela debe entenderse como un escenario reconciliación pedagógica, en donde es posible sanar y transformar las diferencias por medio del aprendizaje (Gaitán, 2021), Esto nos recuerda que es importante entender el diálogo como un complejo entramado de tensiones, dinámicas y asperezas, que lejos de ser obstáculos, son oportunidades para tejer vínculos, relaciones y perdones.

A esta altura, es importante reflexionar sobre el rol del educador en los contextos de reincorporación. En nuestra experiencia aprendimos que el educador más allá de ser un transmisor de contenidos es un agente posibilitador de diálogos que teje relaciones de confianza y media entre los saberes comunitarios y los saberes escolares. Esto exige la formación de educadores contextualizados y comprometidos, que conozcan el territorio, se vinculen activamente con la comunidad y problematicen las realidades locales, pues su ejercicio pedagógico es clave para transformar la escuela en un espacio de construcción colectiva, pertinente y llena de sentido.

Finalmente, es importante pensar la escuela como un proyecto abierto en permanente construcción y reflexión, que demanda la participación amplia de todos los actores educativos del territorio para consolidarse como un proyecto transformador. Como menciona Freire (1970), “nadie educa a nadie, como que nadie se educa así mismo: los hombres se educan en comunión, mediatizados por el mundo” (p.79). La reflexión educativa en Tierra Grata no terminó ni empezó con este trabajo, sino que es un proceso en espiral y en movimiento que se renueva con cada diálogo y problematización colectiva.

4.3 Aportes a la Línea de Investigación en Formación Política y Memoria Social (LFPMS).

De acuerdo con lo dispuesto por la línea de investigación sobre lo que significa la formación política, la cual se concibe como aquellos procesos colectivos y continuos de reflexión, análisis y diálogo que buscan construir y reformular las posturas que las personas adoptan ante las condiciones históricas que configuran su experiencia social e individual (Rodríguez y Mendoza, 2007). Consideramos importantes precisar dos sentidos que son, a su vez, los mismos desde los cuales abordamos la presente reflexión. Por un lado, los aportes que la línea ha dejado en nosotros como docentes en formación; y por otro, los aportes que nuestro trabajo busca ofrecer al devenir investigativo y pedagógico de la línea.

En primer lugar, reconocemos que esta línea de investigación ha contribuido profundamente a nuestro proceso formativo, no solo en el ámbito académico, sino también en la construcción de nuestra identidad como sujetos políticos en el mundo. Nos ha permitido cimentar una mirada crítica frente a las diversas situaciones, tensiones y contradicciones que han acompañado el desarrollo de este trabajo de grado. Gracias al acompañamiento de la línea y a la posibilidad de soñar con otros mundos posibles, hemos logrado construir un lugar propio, tanto en el campo educativo como en nuestra vida personal, comprendiendo la docencia como una práctica política, ética y transformadora.

En segundo lugar, los aportes que consideramos valiosos para la línea, derivados de nuestro proceso de investigación y práctica pedagógica, se estructuran en cinco puntos que desarrollaremos a continuación. Estos aportes emergen de la experiencia concreta en un territorio de reincorporación, desde donde proponemos nuevas preguntas, herramientas y reflexiones que amplían el horizonte de la formación política y su relación con la educación propia, la memoria y la construcción de paz:

Primero, este trabajo contribuye al análisis de la relación entre la escuela y el proceso de reincorporación, indagando no solo por las múltiples formas en que este proceso ha sido narrado, sino también por la educación del tiempo presente en Colombia. Al ser un ejercicio que da voz a actores sociales a quienes se les ha negado históricamente la posibilidad de narrarse a sí mismos, este trabajo se constituye como un saber que debe seguir siendo reflexionado e incluido en el ámbito escolar y académico como problema de investigación que merece ser integrado a las discusiones curriculares y educativas, pero además que debe ser reconocido como parte indispensable del conocimiento. En este mismo sentido, al abrir un puente de escucha y comprender a la comunidad de Tierra Grata, no desde la mirada ajena, sino desde la propia forma de verse y entenderse como comunidad, la experiencia educativa que aquí se propone reivindica el postulado de este territorio de seguir construyendo su identidad y se contrapone a las narrativas hegemónicas tanto de la educación como de los relatos oficiales del conflicto armado.

En segundo término, si bien nuestro trabajo no se centra en la memoria, sino como técnica o herramienta, sí reconocemos en ella un horizonte de sentido, pues en el diálogo que propone el modelo educativo propio, la memoria colectiva en torno a la educación se convierte en una posibilidad para seguir indagando, reconstruyendo y tejiendo una identidad común. A partir

de esto, los aprendizajes contruidos en campo se transformaron en conocimiento significativo y novedoso, aportando una mirada que entrelaza la investigación, la práctica pedagógica y la acción comunitaria como fundamentos esenciales para seguir repensando la educación en escenarios de posacuerdo y reconstrucción del tejido social.

Debe señalarse que la construcción de un diálogo permanente no era solo entre investigadores/estudiantes y comunidad, sino también entre dos actores fundamentales de un mismo territorio: la escuela oficial y los excombatientes junto a sus familias. Este diálogo es reciente y desafiante, pues se inscribe en un escenario de transición donde confluyen memorias, expectativas y procesos de reconciliación. El presente trabajo no solo visibiliza el surgimiento de este diálogo, sino que también documenta las herramientas, estrategias y reflexiones que lo han hecho posible, permitiendo comprender cómo la escuela puede abrirse a nuevas formas de encuentro y aprendizaje mutuo

En tercer lugar, este trabajo reafirma que, antes de ser docentes, somos sujetos sociales; una premisa que sustenta una de las ideas centrales de la formación política: distanciarse del rol para potenciar al sujeto. Por lo tanto, esta experiencia nos invita a seguir cuestionando los supuestos que históricamente han definido lo que es la profesión docente y aquello que “debe” hacer un profesor en un espacio de enseñanza-aprendizaje. En este proceso hemos demostrado cómo muchas de las concepciones consideradas “obvias” por la institución escolar dejan de serlo cuando se confrontan con otras formas de imaginar el ser maestro: más horizontales, solidarias y colaborativas, en lugar de autoritarias y descontextualizadas. Estas nuevas formas no buscan reproducir jerarquías, sino recuperar el poder transformador del quehacer docente en el mundo y en las luchas sociales, reconociendo que la educación es, ante todo, un acto político y colectivo.

Como cuarto punto, a través de este trabajo logramos aproximarnos a una problemática que rara vez se aborda en el currículo de Ciencias Sociales; el proceso de reincorporación, lo cual representa un aporte significativo a la formación política en dos dimensiones: por un lado, en la comprensión del proceso del regreso a la vida civil de excombatientes con sus múltiples devenires y el vínculo de esto con lo educativo; y por otro, en la construcción de solidaridad y entendimiento frente a este nuevo escenario del país. Pues, a pesar de que el conflicto armado ha sido ampliamente trabajado por la línea, agrupando el mayor número de investigaciones desarrolladas por los estudiantes, especialmente en torno a las luchas

agrarias, las dinámicas regionales del conflicto, los medios de comunicación, los crímenes de Estado y de lesa humanidad, temas como el de la educación propia en espacios de reincorporación no habían sido explorados. En ese sentido, este trabajo constituye un aporte inédito dentro de la línea, al ofrecer una perspectiva desde una postura crítica y reflexiva a un proceso poco sistematizado.

Así mismo, y retomando los postulados de (Rodríguez y Mendoza, 2007), esta práctica pedagógica se nutrió del eje de la investigación social de segundo orden, pues no se trató únicamente de realizar actividades o talleres, sino de sostener una reflexión constante sobre lo que se hacía, por qué se hacía y qué significados adquiriría en la vida de la comunidad. La argumentación, la narrativa y las metodologías empleadas son reflejo de un trabajo riguroso y bien articulado, evidenciando que es posible desarrollar ejercicios investigativos y pedagógicos sólidos, coherentes y con sentido. De esta manera, el trabajo aporta una serie de elementos metodológicos orientados a propiciar el diálogo y la reflexión educativa en los espacios de reincorporación, fomentando diversas formas de expresión —como el arte, el grabado y otras producciones simbólicas— que permitieron a niños, jóvenes y adultos expresar su experiencia, memoria y visión del mundo.

Finalmente, este trabajo deja abiertas las puertas para que la línea de investigación y la universidad continúen construyendo y aportando en este territorio, donde confluyen las dinámicas de reincorporación y los procesos de construcción de paz en el contexto de un pasado reciente que aún se sigue interpretando y resignificando. Desde esta línea entendemos la formación política como el desarrollo de pensamiento crítico frente a las estructuras de poder, pero al mismo tiempo como una práctica situada que promueve la participación, la conciencia social y la acción transformadora. En este sentido, la experiencia fue especialmente significativa porque no se limitó a la reflexión teórica, sino que se materializó en acciones colectivas, recordándonos que la formación política implica práctica, compromiso y construcción conjunta de alternativas para la vida común.

CONCLUSIONES

Llegar al cierre de este proceso investigativo no implica concluir una experiencia, sino abrir un horizonte de nuevas preguntas, aprendizajes y desafíos en torno a la Educación Propia como proyecto político y pedagógico en contextos de reincorporación. Las reflexiones que presentamos a continuación recogen los principales hallazgos, tensiones y proyecciones que emergieron del trabajo realizado en Tierra Grata, entendido no como un punto final, sino como una siembra colectiva desde la cual seguir cultivando de aquí en adelante.

En este trayecto, reconocemos que las prácticas educativas comunitarias, el diálogo entre saberes y la construcción colectiva de conocimiento se configuraron como verdaderas estrategias de paz, memoria y transformación territorial. Sin embargo, también evidenciamos los retos que conlleva sostener estos procesos en el tiempo, garantizar su continuidad generacional y tejer puentes entre la escuela pública, la comunidad y la universidad. En este sentido, la pregunta que guía estas conclusiones puede formularse así: ¿Cómo los aprendizajes construidos en la experiencia de Tierra Grata nos permiten repensar el papel de la Educación Propia como camino para la construcción de paz, la autonomía comunitaria y la formación ética y política del maestro?

A partir de esta pregunta, el siguiente desarrollo busca sistematizar los puntos de llegada de la experiencia, las oportunidades que se abren para continuar investigando y los desafíos que surgen para la comunidad, la escuela y la Universidad Pedagógica Nacional en la consolidación de un Modelo Educativo Propio que responda a las realidades, saberes y sueños del territorio.

De esta manera, el primer punto de llegada de este proceso fue reconocer que la Educación Propia sigue siendo un campo poco explorado en contextos de reincorporación, a pesar de su relevancia en la reconstrucción del tejido social y educativo en escenarios de posconflicto. Este hallazgo nos permitió dimensionar el vacío existente en los antecedentes y reafirmar la urgencia de seguir documentando, sistematizando y comprendiendo las diversas formas en que las comunidades construyen sus propios sentidos educativos. A partir de ello, se abre la posibilidad de futuras investigaciones que profundicen en cómo las prácticas educativas comunitarias se configuran como estrategias de paz, memoria y reparación territorial.

Otro punto de vital importancia fue comprender la potencia metodológica del diálogo entre la Investigación Acción Participativa (IAP) y la Sistematización de Experiencias, las cuales

trascendieron su función técnica para asumirse como una postura ética y política frente al conocimiento. Este enfoque permitió que la comunidad participara activamente en la construcción de saberes, posicionando sus preocupaciones, necesidades e iniciativas como punto de partida. Sin embargo, esta experiencia también reveló tensiones inherentes a los procesos comunitarios, que abren la necesidad de seguir indagando en los límites, alcances y desafíos de la participación en investigaciones que buscan transformar los territorios.

Desde el análisis de las categorías orientadoras, comprendimos la complejidad y riqueza de la Educación Propia, que articula dimensiones culturales, políticas y pedagógicas. No obstante, emergió un nuevo actor social y pedagógico que amplía las discusiones teóricas y prácticas sobre la Educación Propia. Este hallazgo abre un horizonte fecundo para seguir explorando cómo estos actores (docentes, familias, excombatientes, niños y líderes comunitarios) se vinculan y dialogan en la construcción de proyectos educativos territoriales.

Así mismo, un resultado relevante fue reconocer que posicionarse desde la Educación Propia no implica una mirada cerrada o localista, sino una oportunidad para tejer un diálogo entre el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Proyecto Educativo Comunitario (PEC). Este encuentro permitió superar tensiones y vislumbrar puentes posibles entre la educación formal y los procesos educativos comunitarios. A partir de esta experiencia, surge el desafío de continuar investigando los modos de articulación y complementariedad entre ambos proyectos, especialmente en contextos de reincorporación donde la escuela puede convertirse en un actor clave de reconstrucción social y política.

De igual forma, llegamos a comprender que este proceso representó un inicio más que un cierre en la construcción del Modelo Educativo Propio de Tierra Grata. Aunque se generaron diálogos y reflexiones iniciales, no se alcanzó a consolidar un modelo estructurado, lo cual no constituye una limitación, sino una invitación a darle continuidad y sostenimiento en el tiempo. En este sentido, los aportes realizados al PEI fueron principalmente interpretativos, dejando abierta la posibilidad de que futuras investigaciones y acompañamientos profundicen en los aspectos estructurales y curriculares que fortalezcan la relación entre el PEI y el PEC.

Otro aprendizaje importante fue reconocer que el proceso no fue lineal ni exento de tensiones, pues estuvo marcado por heridas heredadas del conflicto armado. No obstante,

justamente esas dificultades permitieron reflexionar sobre cómo las dinámicas del conflicto inciden en la configuración de propuestas educativas. El diario de campo se consolidó aquí como una herramienta esencial para comprender las tramas afectivas, simbólicas y sociales del territorio. Este aprendizaje abre una línea de investigación sobre los vínculos entre memoria, territorio y pedagogía, y sobre el lugar del educador como acompañante sensible de los procesos comunitarios.

Finalmente, este trabajo deja como punto de llegada una experiencia significativa de investigación participativa que fortaleció el tejido educativo y social de Tierra Grata. Las aperturas y hallazgos alcanzados confirman que la Educación Propia es un proceso vivo, dinámico y colectivo, que debe seguir pensándose desde la práctica, el diálogo y la escucha activa. Más que cerrar un ciclo, estas conclusiones invitan a continuar tejiendo pensamiento y acción educativa desde los territorios, con las comunidades y para la vida, en una apuesta permanente por la paz, la autonomía y la transformación social.

Oportunidades para seguir construyendo conocimiento desde y con los territorios

Este proceso vivido fue un punto de partida para pensar un Modelo Educativo Propio en Tierra Grata. Aunque esto no significó su consolidación, permitió identificar algunos ejes de reflexión que abren la posibilidad de profundizar en el estudio de cómo se configuran las prácticas educativas propias en contextos de reincorporación. Este es un nuevo campo de investigación y acción social, en donde resaltamos la necesidad de continuar el diálogo colectivo sobre la definición de los principios del modelo, las metodologías y estrategias pedagógicas, la convivencia escolar, el diseño curricular y los procesos de evaluación significativa. Del mismo modo se abren nuevos campos para seguir explorando la formación docente desde una mirada propia, la organización del sistema escolar y la relación entre el modelo y los distintos escenarios comunitarios, que invitan a complejizar un diálogo educativo.

Sin embargo, reconocemos que construir un Modelo Educativo Propio requiere una participación más amplia de la comunidad y un mayor nivel de conciencia colectiva, un proceso que desborda los límites de este trabajo. Esto es una oportunidad para futuras investigaciones orientadas a indagar metodologías y estrategias participativas que garanticen un diálogo inclusivo y real de toda la comunidad en el diseño de sus propuestas educativas.

Asimismo, invitamos a formular propuestas de sensibilización que fortalezcan la importancia de asumir un papel activo en la construcción de su Modelo Educativo Propio.

En este contexto, elevar los niveles de conciencia colectiva implica reconocer que la construcción de un Modelo Educativo Propio es un proceso frágil y de largo aliento, que requiere el esfuerzo y compromiso de varias generaciones. Frente a esto Tierra Grata enfrenta un gran desafío, pues si bien los firmantes de paz han sido actores clave para configurar un proyecto político y educativo en el territorio, estos también tienen una vida material que es finita, lo cual cuestiona la continuidad de las puestas políticas y pedagógicas. Esto invita a pensar críticamente cómo garantizar la reflexión de esos horizontes políticos desde la formación de las nuevas generaciones. De manera que, este es un campo fértil para orientar esfuerzos e investigaciones que fortalezcan la identidad cultural, el arraigo por el territorio, la memoria colectiva y la transmisión de saberes como toda una compleja discusión de formación política que atraviesan los Planes de Vida de las comunidades.

La construcción de un Modelo Educativo Propio es un ejercicio que se enriquece de otras experiencias. Por eso resaltamos la importancia de abrir un diálogo de saberes entre Tierra Grata y otras experiencias de Educación Propia en Colombia, como una posibilidad de construir aprendizajes y reflexiones colectivas. En este sentido, se abre un camino investigativo en donde se puede explorar cómo estos modelos dialogan entre sí, cómo cada una de las experiencias se adaptan a las particularidades del territorio, cuáles son sus apuestas de construcción de paz, con qué tensiones se han enfrentado y cómo articular esfuerzos para la consolidación de la Educación Propia. Estas son oportunidades para tejer puentes y fortalecer la autonomía de las comunidades, en donde sus proyectos son actos políticos resistencia, memoria y transformación social.

Aunque la responsabilidad en la construcción de estas apuestas educativas no puede recaer únicamente en las comunidades. Es necesario que el Estado colombiano asuma un papel activo en el acompañamiento y fortalecimiento de las apuestas educativas en los ETCR, como parte de su compromiso por garantizar la reincorporación colectiva y el cumplimiento del Acuerdo de Paz. Esto requiere el diseño de políticas públicas que reconozcan el valor político y pedagógico de estas iniciativas, y que además garanticen recursos, infraestructuras, establezcan alianzas internacionales y brinden respaldo institucional para la consolidación de un Modelo Educativo Propio.

Por último, resaltamos la oportunidad de retomar este trabajo como punto de reflexión de otras investigaciones y experiencias pedagógicas comprometidas con la construcción de paz y la educación desde los territorios. Los aprendizajes construidos representan aportes valiosos para continuar la reflexión educativa en Tierra Grata y en otros espacios de reincorporación, especialmente en torno a cómo la escuela puede transformarse en un escenario de diálogo entre saberes, memorias y proyectos de vida colectiva. De esta forma se abren horizontes para seguir explorando la educación como práctica política y territorial, capaz de sostener en el tiempo los procesos de paz, la identidad y emancipación comunitaria.

Tierra Grata: hacia la consolidación de un Modelo Educativo Propio

La construcción de un Modelo Educativo Propio es un proyecto inacabado y en permanente transformación, que requiere la reflexión crítica y la práctica constante de la comunidad. Esta es una oportunidad de fortalecer la autonomía y resistencia colectiva, en donde es necesario promover, ejecutar y profundizar las reflexiones construidas en esta experiencia en los diversos espacios de formación de la comunidad de Tierra Grata. Esta es una invitación política y pedagógica, para que los diversos actores internos y externos contribuyan al diseño de propuestas educativas que partan de una lectura situada y propia.

Frente a esto, es importante fortalecer un proceso de formación comunitario alrededor del Modelo Educativo Propio, que permita tejer cohesión, unidad y sentido colectivo. Este proceso contribuye a fortalecer la organización social, el Comité de Educación de Tierra Grata, y también mantiene viva la reflexión sobre el tipo de educación que la comunidad desea construir para su propio futuro. En este marco, se abre la posibilidad de orientar propuestas y acciones que permitan reafirmar la capacidad del territorio para pensarse, educarse y reconstruirse desde su propia voz.

En este contexto, avanzar coherentemente en el camino de la Educación Propia necesita que la comunidad establezca líneas de acción claras para su construcción colectiva. Por este motivo sugerimos al Comité de Educación y organizaciones de Tierra Grata hacer un balance crítico acerca de las discusiones y producciones elaboradas en torno al Modelo Educativo Propio, para definir frentes de trabajo, proyectar acciones, y fortalecer responsabilidades compartidas. Este ejercicio permite orientar de manera intencionada investigaciones y propuestas pedagógicas, garantizando la continuidad clara de los horizontes políticos.

Por otro lado, resaltamos la importancia de que las comunidades puedan sistematizar sus propias experiencias y procesos de Educación Propia como una práctica política de construcción de conocimiento. Esta herramienta es una oportunidad para posicionar los aprendizajes y experiencias de las comunidades como saberes legítimos, que dialogan y ponen en tensión los discursos académicos. En este sentido, se abre un nuevo campo fértil para fortalecer la formación comunitaria en metodologías de sistematización, y también para promover investigaciones que acompañen estos procesos desde una perspectiva participativa, en donde la comunidad sea autora y narradora de su propia historia.

En último lugar, la reflexión sobre la apuesta de un Modelo Educativo Propio no puede quedarse en el ámbito local. Es necesario ampliar las fronteras de Tierra Grata y tejer un diálogo con otros espacios de reincorporación, a fin de hacer un intercambio de saberes, confrontar experiencias, y problematizar los sentidos, alcances y retos esta iniciativa. En este horizonte, las históricas conferencias guerrilleras pueden ser resignificadas a conferencias educativas en los espacios de reincorporación, los cuales están destinados a debatir, a compartir aprendizajes y a proyectar rutas comunes hacia una educación para la paz. Por eso invitamos a la comunidad de Tierra Grata a liderar la primera conferencia de educación en espacios de reincorporación a nivel nacional. Pues esta es una oportunidad para que otros ETCR del país puedan aportar a estas discusiones o incluso reflexionen su propio Modelo Educativo Propio.

La escuela pública como puente y territorio de encuentro

El proceso de resignificación del PEI requiere un diálogo amplio, incluyente y crítico, que convoque la participación real de la comunidad educativa y de todas las sedes de la I.E. San Antonio. A través de un ejercicio colectivo y horizontal es posible repensar la escuela como un encuentro de saberes, para construir un horizonte institucional coherente con las identidades, historias y aspiraciones de las comunidades. Este es un campo fértil para promover investigaciones y acciones pedagógicas orientadas a crear herramientas que faciliten un diálogo participativo capaz de reconocer las necesidades fortalezas y particularidades de los territorios. Asimismo, es clave indagar como estos espacios de diálogo realmente inciden en la transformación del PEI y en la significación de sus prácticas educativas, ya que este proceso puede aportar aprendizajes sobre los retos y posibilidades de construir sentidos institucionales en contextos complejos y dinámicos.

En este escenario la I.E. San Antonio enfrenta el gran reto de construir una propuesta que responda no solo a los retos del posacuerdo, sino también a las complejidades propias del contexto de reincorporación. Cada vez más se están abriendo escuelas públicas en los ETCR, lo cual se está posicionando como una situación recurrente dentro del panorama de la educación rural. De manera que este es un nuevo campo de investigación que plantea preguntas profundas sobre el sentido, la orientación y el papel de la escuela oficial en estos territorios. En este campo de discusiones y debates consideramos urgente diseñar investigaciones, proyectos y políticas públicas que faciliten, acompañen y orienten la transición armoniosa de escuelas públicas en espacios de reincorporación, en donde sean, capaces de reconocer las dinámicas territoriales, los saberes comunitarios y las aspiraciones colectivas, para así construir una educación verdaderamente situada, pertinente y comprometida.

Aunque un Modelo Educativo Propio y la resignificación del PEI puedan parecer iniciativas separadas por las tensiones y choques que presentan, son dos procesos que están en constante diálogo y relación. Una educación contextualizada que responde a las necesidades del territorio fortalece las iniciativas políticas de las comunidades, desde esta mirada consideramos que la escuela rural es un espacio que proyecta los horizontes comunitarios y sus apuestas colectivas.

Por otro lado, esta experiencia permitió generar algunos aportes al PEI de la I.E. San Antonio, que, aunque no significaron transformaciones estructurales de su PEI, si representaron un punto de reflexión para problematizar el papel de la escuela en el territorio y así, reorientar los horizontes y principios institucionales.

Asimismo, se evidencia la importancia de que la escuela establezca vínculos permanentes no solo con la comunidad firmante del Acuerdo de Paz, sino también con otras comunidades del territorio. Estos lazos podrían fortalecer el intercambio de experiencias en torno a la construcción de paz, promoviendo aprendizajes compartidos y nuevas formas de convivencia escolar y comunitaria. En este sentido, la I.E. San Antonio tiene la oportunidad de posicionarse como una experiencia pedagógica innovadora a nivel territorial, capaz de ser visibilizada y reconocida como una apuesta educativa de reconciliación y de reconstrucción del tejido social.

Desde esta mirada, la escuela podría consolidarse como un referente para impulsar modelos educativos con enfoque de construcción de paz. Esto implica pensar en metodologías, estrategias y planes curriculares que transformen las prácticas educativas, de modo que la escuela sea un espacio capaz de reflexionar sobre sí misma, sus herencias violentas y sus posibilidades de cambio.

Otro punto se relaciona con la formación docente en contextos de reincorporación. A partir de lo analizado, se hace urgente promover programas e investigaciones pedagógicas que fortalezcan las capacidades de los educadores y les brinden herramientas concretas para su ejercicio de enseñanza. Aunque la cartilla elaborada en el marco del presente trabajo de grado aportó orientaciones valiosas, también reconocemos la necesidad de incluir estrategias más específicas que puedan aplicarse en el aula y respondan a los desafíos reales del territorio.

De igual forma, consideramos que la experiencia de Tierra Grata debe ser un campo de especial interés para las pedagogías de paz y la memoria, pues desde allí es posible problematizar la función social de la escuela, repensar su papel en el posconflicto y enriquecerla con nuevas miradas críticas. En esta línea, resulta relevante explorar los límites y los diálogos entre el Modelo Educativo Propio y los horizontes institucionales de la I.E. San Antonio, identificando puntos de encuentro que fortalezcan la comprensión del territorio y las relaciones pedagógicas. Por otra parte, se abre la oportunidad de realizar estudios comparativos que contrasten las formas de enseñanza y de construcción de paz en diferentes escenarios, tanto en contextos de reincorporación como en otras experiencias de educación propia. Este tipo de análisis permitiría ampliar el marco de comprensión de la educación para la paz, generando aprendizajes transferibles a otras regiones del país.

Finalmente, reconocemos la oportunidad que tiene la I.E. San Antonio de desarrollar estrategias pedagógicas y comunitarias que sensibilicen a sus estudiantes y docentes frente al proceso de reincorporación. Este ejercicio podría contribuir a derribar los estigmas y prejuicios que aún persisten en el territorio hacia la comunidad de Tierra Grata, promoviendo una cultura escolar basada en el respeto, la empatía y la solidaridad.

Aperturas y oportunidades para la Universidad Pedagógica Nacional, la Licenciatura en Ciencias Sociales y la línea de Formación Política y Memoria Social (LFPMS)

Los aprendizajes y hallazgos de este proceso no solo dejan frutos para la comunidad de Tierra Grata, sino que también interpelan directamente a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y, en particular, a la Licenciatura en Ciencias Sociales y a la línea de Formación Política y Memoria Social. La experiencia nos permitió reconocer que la universidad tiene un papel fundamental en el acompañamiento, sostenimiento y fortalecimiento de las apuestas educativas que nacen en los territorios, especialmente aquellas que se gestan en escenarios de reincorporación y posconflicto. Desde este horizonte, se abren nuevas oportunidades y responsabilidades para la formación docente, la investigación y la acción pedagógica comprometida.

Un punto de llegada fundamental de este proceso fue reconocer que el fortalecimiento de las iniciativas comunitarias y escolares en territorios como Tierra Grata requiere del acompañamiento constante y comprometido de diversos agentes educativos. En este sentido, se abre una gran oportunidad para la Universidad de ampliar su campo de acción y reafirmar su compromiso histórico con la transformación social, asumiendo un papel activo en el sostenimiento y acompañamiento de procesos educativos en contextos de reincorporación. La presencia de la universidad no solo fortalecería las capacidades locales, sino que también permitiría consolidar un ejercicio pedagógico profundamente situado, donde la educación se piense desde y con los territorios.

A partir de esta comprensión, se vislumbra la posibilidad de establecer convenios, diálogos, acuerdos y vinculaciones entre la UPN, la comunidad de Tierra Grata y la I.E. San Antonio. Este tipo de articulaciones pueden enriquecer el diálogo de saberes entre la academia y las comunidades, y a la vez abrir nuevos campos de acción política y pedagógica que fortalezcan el vínculo entre la universidad pública y las experiencias territoriales. Tales alianzas representarían una oportunidad para construir conocimientos, metodologías y materiales pedagógicos que integren la perspectiva de la Educación Propia, la memoria social y la pedagogía crítica.

Para la línea de Formación Política y Memoria Social, este proceso deja abierta la posibilidad de promover investigaciones en zonas rurales y escenarios de reincorporación, especialmente

aquellas que se orienten a comprender la experiencia histórica educativa de las FARC, los procesos de alfabetización en la guerra y las nuevas formas de escuela que surgen en el posacuerdo. Estas investigaciones podrían aportar valiosos insumos para reflexionar sobre la relación entre educación y procesos de reincorporación para construir narrativas pedagógicas que reconozcan la historia de las comunidades que han resistido y reconstruido la vida en el posacuerdo.

Desde la Licenciatura en Ciencias Sociales, se reafirma la importancia de motivar a los y las estudiantes a realizar sus trabajos de grado, prácticas e investigaciones en estos territorios. Su presencia en estos espacios no solo representa una oportunidad de aprendizaje, sino también un acto de esperanza y acompañamiento que revitaliza los procesos comunitarios. Al mismo tiempo, les permite construirse como sujetos críticos capaces de leer y actuar frente al momento histórico que atravesamos como país, situando su formación docente en el compromiso ético y político con la realidad social.

De igual forma, en la medida de las posibilidades, se hace visible la necesidad de que la universidad brinde apoyo material y logístico a los estudiantes que decidan desarrollar sus prácticas o investigaciones en contextos rurales y de reincorporación. Esto permite que la formación docente se enriquezca con experiencias que demandan sensibilidad, compromiso y una pedagogía del encuentro. A su vez, esto abre la discusión sobre la responsabilidad institucional de garantizar condiciones que hagan posible una formación verdaderamente pública, transformadora y territorial.

Finalmente, es urgente reconocer y visibilizar estas propuestas de investigación como actos políticos y pedagógicos que reivindican los esfuerzos de transformación social desde nuestros espacios de formación y práctica. Estas experiencias muestran que investigar, acompañar y enseñar en territorios como Tierra Grata no solo amplía el horizonte académico de la UPN, sino que constituye una manera concreta de hacer memoria y construir paz desde la educación. En este sentido, el compromiso de la universidad, la licenciatura y la línea de formación no puede limitarse a observar, sino que debe participar activamente en la creación de estrategias y pedagogías que transformen las realidades sociales desde las propias posibilidades y convicciones.

REFERENCIAS

- Agencia para la Reincorporación y la Normalización – ARN. (2023, 16 de noviembre). *Exitoso Festival: El cine y la comunidad se encontraron en Tierra Grata*. ARN. <https://www.reincorporacion.gov.co/es/sala-de-prensa/noticias/Paginas/2023/exitoso-festival-el-cine-y-la-comunidad-se-encontraron-en-tierra-grata.aspx>
- Agencia para la Reincorporación y la Normalización – ARN. (s. f.). *AETCR Caquetá – San José de Oriente*. ARN. https://www.reincorporacion.gov.co/es/reincorporacion/Paginas/ETCRs/AETCR_san_jose.aspx
- Alvarado, L., & García, M. (2008). *Características más relevantes del paradigma sociocrítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas*. Sapiens. Revista Universitaria de Investigación, 187-207. <https://www.redalyc.org/pdf/410/41011837011.pdf>
- Álvarez, A., (2015). *Del saber pedagógico a los saberes escolares*. Pedagogía y Saberes, (42), (pp. 21-29). <https://revistas.upn.edu.co/index.php/PYS/article/view/3683/3302>
- Aponte, J., Mendoza, N., & Rodríguez, S. P. (2014). *Movimientos, organizaciones sociales y acciones colectivas en la formación de profesores*. Nómadas, (41), 181–197. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-75502014000200011
- Barrientos, René. (2020). *Educación para excombatientes en el proceso de reincorporación a la vida civil: Una mirada sobre el ETCR de Tierra Grata – Cesar [Tesis de maestría]*. Repositorio Universidad Militar de Nueva Granada. <https://repository.umng.edu.co/server/api/core/bitstreams/3d58f1e5-0471-4579-9902-3c190fd7e20d/content>
- Bauman, Z. (2022, enero 17). *La cultura de la inmediatez* [Entrevista de M. Lins]. Bloghemia. <https://bloghemia.com/2022/01/la-cultura-de-la-inmediatez-por-zygmunt.html>
- Bedoya, Sergio. (2023). *El Lebenswelt fariano, de Marquetalia a La Habana: una transformación en los planteamientos político-educativos de los (ex) combatientes de las FARC-EP*. Pléyade, (30), 173–196. <https://revistapleyade.cl/index.php/OJS/article/view/368>
- Bolaños, G. & Tatay, L. (2012). *La educación propia: una realidad de re-sistencia educativa cultural de los pueblos*. Educación y ciudad, 22, 45-56. <https://doi.org/10.36737/01230425.n22.86>
- Castaño Y. (2020). *La Pedagogía Activa: un puente entre la Educación Propia y el contexto socio-cultural*. [Trabajo de grado, Escuela Normal Superior Sagrado Corazón]. <https://normalsagradorazon.edu.co/sites/default/files/documentos/Informe%20investigaci%C3%B3n%20Caracterizaci%C3%B3n%20Instituci%C3%B3n%20Educativa%20Florenia.pdf>

- Cendales, L., & Mariño, G. (2003). *Aprender a investigar, investigando* (Serie Programa Internacional de Formación de Educadores Populares PIFE 13). Fe y Alegría – ALBOAN. https://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0196/5_FyA_PIFE_13.pdf
- Centro de Investigación y Educación Popular– CINEP (2025). *Décimoquinto informe de verificación de la implementación del Acuerdo Final de Paz en Colombia*. CINEP/PPP-CERAC. https://cinep.org.co/wp-content/uploads/Decimoquinto_informe_ST_v3.pdf
- ClioDinámica (2023). *Arando la Educación: Informe final evaluación externa*. Norad Collected Reviews, 6/23. <https://www.norad.no/contentassets/2c9152039b24425d94701eb46f33eb93/norad-collected-reviews-6-23.pdf>
- Comisión de la Verdad. (2020). *A través del lente de los hijos e hijas de la paz*. CEV. <https://web.comisiondelaverdad.co/actualidad/noticias/hijos-de-excombatientes-toman-fotos-comision-verdad-colombia>
- Consejo Nacional de Reincorporación componente Farc. (2021). *Proyecto pedagógico: Lugares para soñar, lugares para la paz – LUPAZ*. CNR componente Farc.
- Consejo Regional Indígena del Cauca. (2004). *¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia*. Fuego Azul.
- Consejo Regional Indígena del Cauca. (s.f.). *Programa Mujer*. CRIC. <https://www.cric-colombia.org/portal/proyecto-politico/programa-familia/programa-mujer/>
- Cruz, Octavio (2007). El trabajo de campo como descubrimiento y creación. En: María Cecilia de Souza (ed.), *Investigación social. Teoría, método y creatividad* (pp. 41-52). Buenos Aires: Lugar Editorial. <https://abcproyecto.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/06/de-souza-minayo-2007-investigacion-social.pdf>
- Cuellar, L., & Ortiz, A. (2024). *Entre manglares, selva y mar: La enseñanza de la geografía a través de los saberes ancestrales y las prácticas tradicionales de la comunidad negra de la Plata Bahía Málaga*. [Tesis de pregrado]. Universidad Pedagógica Nacional. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/20983>
- Defensoría del Pueblo de Colombia. (2025, marzo 10). *Alerta temprana N° 005-2025 de inminencia* [Informe PDF]. Defensoría del Pueblo de Colombia. <https://alertasstg.blob.core.windows.net/alertas/005-25.pdf>
- Delgado, Camilo (2020). *Epistemologías en espiral. Configuraciones conceptuales, metodológicas y pedagógicas de un proyecto de educación propia wayuu*. [Tesis de maestría]. Universidad Nacional de Colombia. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/79216>
- Díaz, J. (2010). *Hacia una pedagogía en clave decolonial: Entre aperturas, búsquedas y posibilidades*. Tabula Rasa, (13), 217–233. <https://www.redalyc.org/pdf/396/39617525009.pdf>
- Duque, K. (2018). *Desafíos en la educación rural-campesina: experiencias, posibilidades y transformaciones para la paz*. Revista Controversia, (210), 135-176. <https://revistacontroversia.com/index.php/controversia/article/view/1115>

- Fals, O. (2002). *Historia doble de la Costa*. Universidad Nacional
<https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/2992>
- Fayad, J. (2021). *Otras educaciones y pedagogías ancestrales: etnoeducación, educación intercultural y educación propia*. Praxis Pedagógica, 21(30), 268–287.
<https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.21.30.2021.268-287>
- Foucault, M. (1984). *La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad (Diálogo con H. Becker, R. Fornet-Betancourt, A. Gómez-Müller, 20 de enero de 1984)*.
https://wiki.ead.pucv.cl/images/3/39/Foucault_Michel_-_La_etica_del_cuidado_de_uno_mismo_como_practica_de_la_libertad.pdf
- Francés, José, et al (2015). *La investigación participativa: métodos y técnicas*. Universidad de Almería.
https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/52607/1/INVESTIGACION_PARTICIPATIV_A.pdf
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.
- Gaitán, M (2021). *Guardia Indígena Escolar: Semillas de paz para la pervivencia. Resistencia y buen vivir de los pueblos indígenas*. En Ospina, F, (Ed). *Educación y pedagogías críticas para la paz en Colombia* (pp. 39–63). Fondo Editorial Universidad de Manizales – CINDE. <https://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/2909>
- Godrie, Baptiste (2020). *Descolonizando las ciencias sociales: Una antología bilingüe de textos de Orlando Fals Borda (1925-2008)*. (Pág. 29-55). science et bien commun.
<https://corpus.ulaval.ca/server/api/core/bitstreams/40df583c-674b-40c4-8730-ea8c97f5d715/content>
- González, Leonardo. (2023). *Informe: Situación de seguridad de los firmantes del acuerdo de paz [Informe]*. Instituto de Estudios para el Desarrollo y la Paz (INDEPAZ).
<https://indepaz.org.co/informe-situacion-de-seguridad-de-los-firmantes-del-acuerdo-de-paz/>
- González, M., & Torres, A. (2020). *Educación popular y educación propia: diálogos desde experiencias educativas en Cauca*. Revista Colombiana de Educación, 1(80), 335–354.
<https://doi.org/10.17227/rce.num80-11152>
- Guber, R. (2001). *La etnografía: Método, campo y reflexividad*. Grupo Editorial Norma.
<https://antroporecursos.wordpress.com/wp-content/uploads/2009/03/guber-r-2001-la-etnografia.pdf>
- Henderson, A. (2014). *El arte de elaborar el estado del arte en una investigación*. Instituto Tecnológico de Costa Rica. <https://repositoriotec.tec.ac.cr/handle/2238/9145>
- Herrera, N. & Torres Carrillo, A. (2023). *Orlando Fals Borda y la investigación participativa*. Editorial Laboratorio Educativo.

- Herrera, N. (2024). *La praxis pedagógica de Orlando Fals Borda*. Diálogos entre la Educación Popular y la Investigación–Acción Participativa. Cambios y Permanencias, 15 (2), p. 91-104. <https://doi.org/10.18273/cyp.v15n2-202408>
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2021). *Cartilla estudio de caso. Lugares para soñar, lugares para la paz – LUPAZ*. ICBF. https://www.icbf.gov.co/system/files/cartilla_lugares_para_sonar_lugares_para_la_paz_-_lupaz_converted.pdf
- Intriago, T., & Morad, J. (2022). *Qué es ser maestro: El maestro como sujeto y la búsqueda de escenarios humanos y humanizadores sobre la reflexión de su lugar social*. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación, 9(17), 119–144.
- Isch, É., & Zambrano, Á. (2019). *El currículo en tiempos de neoliberalismo. La dominación internacional en la educación ecuatoriana*. Anales de la Universidad Central del Ecuador, 1(377), (pp. 211-230). <https://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/anales/article/view/2555>
- Jelin, Elizabeth. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI Editores. <https://www.centroprodh.org.mx/impunidadayeryhoy/DiplomadoJT2015/Mod2/Los%20trabajos%20de%20la%20memoria%20Elizabeth%20Jelin.pdf>
- Klaus, A., & Muñoz, D. (2021). De una pedagogía para la paz a una pedagogía crítica de la paz. En Ospina, F, (Ed). *Educación y pedagogías críticas para la paz en Colombia* (pp. 39–63). Fondo Editorial Universidad de Manizales – CINDE. <https://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/2909>
- Lizarazo, Sergio. (2021). *Sistema y experiencias educativas en las FARC - EP. Procesos de socialización de guerrilleros comunistas durante la guerra en Colombia*. Izquierdas, 50, 9. <https://www.scielo.cl/pdf/izquierdas/v50/0718-5049-izquierdas-50-9.pdf>
- Lugones, M. (2011). *Hacia un feminismo descolonial*. Universidad del Valle, Centro de Estudios de Género, Mujer y Sociedad. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/53791>
- Martínez, A. & Unda, M. d. (1995). *Maestro: sujeto de saber y prácticas de cualificación*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/5581>
- Mejía, Raúl. (2004) *Expedición pedagógica nacional: Reflexionando sobre la sistematización*. En: Sistematización de Experiencias. Propuestas y debates. Dimensión Educativa. <https://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0416/Aportes57.pdf>
- Mercado, R., & Iguarán, G. (2014). *La palabra en la cultura Wayúu. Fundamentación teórica para el desarrollo del SEIP (Sistema Educativo Indígena Propio)*. Riohacha, La Guajira: Fondo editorial Wayuu Araurayú.
- Mercado, Rafel (2017). *La dimensión pedagógica de la palabra de los wayuu. Relatos ancestrales y escritura*. [Tesis para optar por el título de Magíster en Educación]. Medellín, Colombia. Programa Madre Tierra. Universidad de Antioquía. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/server/api/core/bitstreams/bb3e9723-600f-49b6-9918-8cea024c7d22/content>

- Ministerio de Educación Nacional (2018). *Plan Especial de Educación Rural. Hacia un Desarrollo Rural y la Construcción Rural*. Ministerio de Educación. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-385568_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (1994, 3 de agosto). *Decreto 1860 de 1994: Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994 en los aspectos pedagógicos y organizativos generales*. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86240_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (1994, 8 de febrero). *Ley 115 de 1994: Ley general de educación*. Bogotá. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=292
- Ministerio de Educación Nacional. (2023, 15 de marzo). *Directiva 001 de 2023: Orientaciones para la construcción, desarrollo, seguimiento y valoración de los Proyectos Educativos Comunitarios*. <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=146437&dt=S>
- Misión de Verificación de las Naciones Unidas en Colombia. (2024-1). *Panorama de la reincorporación, tras ocho años de la firma del Acuerdo Final de Paz. ONU en Colombia*. <https://colombia.unmissions.org/panorama-de-la-reincorporaci%C3%B3n-tras-och%C3%B1os-de-la-firma-del-acuerdo-final-de-paz>
- Misión de Verificación de las Naciones Unidas en Colombia. (2024-2). *Exposición fotográfica Semillas de Paz: Territorios que florecen, miradas que transforman. Misión de Verificación de la ONU en Colombia*. <https://colombia.unmissions.org/exposici%C3%B3n-fotogr%C3%A1fica-semillas-de-paz-territorios-que-florecen-miradas-que-transforman>
- Molina, V., & Tabares, J. (2014). *Educación Propia. Resistencia al modelo de homogeneización de los pueblos indígenas de Colombia*. POLIS, Revista Latinoamericana, 13(38), 149–172. <https://www.redalyc.org/pdf/305/30531773008.pdf>
- Noticias Uno. (2025, febrero 15). *ELN llegó a ETCR de Antioquia a prohibir el internet*. Noticias Uno. <https://www.noticiasuno.com/nacional/eln-llego-a-etcr-de-antioquia-a-prohibir-el-internet/>
- Orlas, Carlos. (2024, noviembre 29). *Tierra Grata: el desafío de vivir en paz. Somos Defensores*. <https://somosdefensores.org/tierra-grata-paz/>
- Oyarzún, C., & Soto, R. (2021). *La improcedencia de estandarizar el trabajo docente: Un análisis desde Chile*. Alteridad, 16(1), 105-116. <https://doi.org/10.17163/alt.v16n1.2021.08>
- Páez, Carlos. y Manosalva, Andrés. (2022). *La confrontación entre el Estado colombiano y el Bloque Caribe de las FARC-EP entre 2002 y 2010: una mirada comparada*. HiSTORELO. *Revista de Historia Regional y Local*, 14 (29), 193-230. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8201101>
- Paño, P., Rébola, R., & Suárez Elías, M. (Comps.). (2019). *Procesos y metodologías participativas: Reflexiones y experiencias para la transformación social* (1.ª ed.). CLACSO UDELAR.

https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20190318060039/Procesos_y_metodologias.pdf

Paz, Antonio. (2025, febrero 7). *Catatumbo: una de las peores crisis humanitarias de Colombia que ya deja más de 50 000 personas desplazadas y 52 asesinadas*. Mongabay Latam. <https://es.mongabay.com/2025/02/catatumbo-peores-crisis-humanitarias-colombia-personas-desplazadas-asesinadas/#:~:text=Catatumbo:%20una%20de%20las%20peores,personas%20desplazadas%20y%2052%20asesinadas>

Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En CLACSO (Ed.), *Cuestiones y horizontes: De la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder* (pp. 777–832). CLACSO.

Quintero, J. (2024). *Creciendo en espiral: Sistematización del Proyecto Político Educativo Comunitario en la comunidad de firmantes de paz del ETCR-Héctor Ramírez en el Caquetá*. [Tesis de maestría]. Universidad Pedagógica Nacional. <https://repositorio.upn.edu.co/items/7d34185c-3151-469f-9869-60a00e862391>

Restrepo, Eduardo. (2018). *Etnografía. Alcances, técnicas y éticas*. Fondo Editorial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. <https://www.aacademica.org/eduardo.restrepo/3.pdf>

Revelo, D., & Cruz, B. (2022). *Reincorporación colectiva de exguerrilleros de Farc-EP en Colombia (2016-2020): territorialidades y reterritorialización para la paz*. Civitas-Revista de Ciencias Sociales, 22. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74271351034>

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. - 1ª ed. Paidós.

Rodríguez, S. & Mendoza, N. (2007). *Subjetividad, formación política y construcción de memorias*. *Pedagogía Y Saberes*. (27), 77.85. <https://doi.org/10.17227/01212494.27pys77.85>

Rodríguez, S. P. (2012). *Formación de maestros para el presente: Memoria y enseñanza de la historia reciente*. *Revista Colombiana de Educación*, (62), 133–153.

Rodríguez, S., & Mendoza, N. (2019). *Maestro contemporáneo en Colombia: Condiciones y configuraciones*. *Educación y Ciudad*, 36(1), 105–115. <https://doi.org/10.36737/01230425.v1.n36.2019.2125>

Santrich, Jesús. (2019). *ABC del genuino fariano*. Lalmprenta.

Torres Alfonso. (2020). *Convergencias entre educación popular y educación propia en propuestas educativas de maestros en el departamento de Cauca*. *Revista Hojas y Hablas*, (19), 11–30. <https://revistas.unimonserrate.edu.co/hojasyhablas/article/view/245>

Torres, A. & Cendales, L. (2007). *La sistematización como práctica formativa e investigativa*. *Pedagogía Y Saberes*, (26), 41.50. <https://doi.org/10.17227/01212494.26pys41.50>

- Torres, Alfonso. (2012). *El potencial emancipador de la educación popular como práctica política y pedagógica*. La Piragua, (37), 6–15.
- Torres, Alfonso. (2015). *La investigación acción participativa: entre las ciencias sociales y la educación*. La piragua: revista latinoamericana y caribeña de educación y política, (41), 11 – 20. <https://biblioteca.isauroarancibia.org.ar/wp-content/uploads/2020/11/LA-PIRAGUA-41.pdf>
- Torres, Alfonso. (2008). *Investigar en los márgenes de las ciencias sociales*. Folios, (27), 51.62. <https://doi.org/10.17227/01234870.27folios51.62>
- Torres, Alfonso. (2021). *Hacer lo que se sabe, pensar lo que se hace. La sistematización como modalidad investigativa*. Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social, (31), 27-47. <http://www.scielo.org.co/pdf/prsp/n31/2389-993X-prsp-31-27.pdf>
- Torres, Alfonso. (2024). *Génesis y legado de la investigación (acción) participativa*. Cambios y Permanencias, 15 (2), pp. 35-46. DOI: <https://doi.org/10.18273/cyp.v15n2-202404>
- Trejos, D. C. (2017). *La educación propia. Vivencias y reflexiones. Sistematización del proceso de Educación Propia en el territorio indígena del Departamento de Caldas*. Planeta Paz. <https://bibliotecaplanetapaz.org/handle/bpp/53>
- Trejos, Luis. (2016). *Hipótesis explicativas de la derrota estratégica de la insurgencia armada en el Caribe colombiano: los casos de las FARC-EP y el ELN*. Revista de Derecho, (45), 346-377. <https://www.redalyc.org/pdf/851/85144617014.pdf>
- Villalba, M. A. (2018). *El saber campesino como base para un modelo educativo propio, Escuela de Cultura Campesina los Soches*. [Tesis de pregrado]. Repositorio Institucional UNAD. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/20921>
- Villarreal, H. (2020). *Educación propia: ¿Es posible una episteme raizal-ancestral indígena?* Cuestiones Pedagógicas, 2(29), 117–129. <https://doi.org/10.12795/CP.2020.i29.v2.09>
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, colonialidad y educación*. Revista Educación y Pedagogía, 19(48), 25–35. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6652>
- Walsh, C. (2011). *Etnoeducación e interculturalidad en perspectiva decolonial*. [Ponencia]. IV Seminario Internacional *Cuarto Seminario Internacional "Etnoeducación e Interculturalidad. Perspectivas Afrodescendientes"*, CEDET, Lima, Perú. <https://yessicr.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/03/walsh-etnoed-e-interculturalidaddecolonial.pdf>
- Woods, P. (1986). *La escuela por dentro: La etnografía en la investigación educativa* Routledge. <https://camtamaulipas.edu.mx/libreria/files/original/e12d6821bd30e58d2f1623edf57ab3dc.pdf>
- Zemelman, H., & Valencia, G. (1990). *Los sujetos sociales, una propuesta de análisis*. En Méndez, R. (Ed) *Nuevos sujetos sociales*. Revista Acta Sociológica, 3(2), México, D.F. ISSN 0186-6028.
- Zuleta, E. (2010). *Educación y democracia: un campo de combate*. [Edición virtual]. Omega Alfa. <https://omegalfa.es/downloadfile.php?file=libros/educacion-y-democracia.pdf>

Fuentes primarias

Asociación de Padres de Familia del Hogar Infantil Doce de Octubre. (2024). *LUPAZ (Lugares para soñar, lugares para la paz): Modalidad propia intercultural, UCA Pedro Pascasio* [documento inédito]. ICBF

Junta de Acción Comunal Tierra Grata (2024-1). *Presentación: Autogestión Asistida de Vivienda Ciudadela de Paz Bertulfo Álvarez* [documento inédito]. JAC.

Junta de Acción Comunal Tierra Grata (2024-2). *Plan de vida 2024: “Seguimos esperando a Simón Trinidad”* [documento inédito]. JAC de Tierra Grata.

Institución Educativa San Antonio. (2023). *Proyecto Educativo Institucional de la Institución Educativa San Antonio* [documento inédito]. Manaure, Cesar.

Fundación Kunna. (s.f.). *Diagnóstico o proyección proyecto semilla de paz* [documento inédito]. Kunna, Valledupar.

Videos

La Rotativa Tierra Grata. (2021, enero 28). Tierra Grata- Cuatro Años Construyendo Paz [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=DeY8xlcdsOU>

La Rotativa Tierra Grata. (2023-1, marzo 22). Arraigo. [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=2-k3t_pK06w&t=1s

La Rotativa Tierra Grata. (2023-2, agosto 27). Marcos. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=M5fM-bjMNrs&t=309s>

La Rotativa y su semillero. (2024, agosto 5). La Rotativa y su semillero [Podcast]. Spotify. <https://open.spotify.com/show/5EkaNxpY3nkBaO0FuNErUI>