

**Sistematización de experiencias del proyecto pedagógico
“Nuestro Mundo de Colores” de la Institución Educativa Las Huacas
(2018-2022).**

Laura Isabella Viveros Llantén

**Universidad Pedagógica Nacional de Colombia
Facultad de educación
Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos
Bogotá, 2024**

**Sistematización de experiencias del proyecto pedagógico
“Nuestro Mundo de Colores” de la Institución Educativa Las Huacas
(2018-2022).**

Laura Isabella Viveros Llantén.

**Trabajo de grado presentado como requisito para optar por el título de Licenciada
en Educación Comunitaria con Énfasis en Derechos Humanos**

Tutora

Janneth Galeano Corredor

Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

Facultad de educación

Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos

Bogotá, mayo 2024

Contenido

I.	JUSTIFICACIÓN	8
II.	PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	10
	PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	11
	OBJETIVO GENERAL	11
	OBJETIVOS ESPECIFICOS	12
III.	UN ACERCAMIENTO A LO CONCEPTUAL	13
2.	Marco conceptual.....	20
-	<i>a. Interculturalidad, una apuesta por comprender la diversidad en lo escolar.....</i>	<i>20</i>
	<i>b. La Subjetividad Juvenil Rural entre prescripciones, dilemas y deseos</i>	<i>23</i>
	<i>c. Escuela Rural, de la institucionalidad del abandono a lo comunitario</i>	<i>26</i>
	<i>d. Comunidad Escolar, más allá de las disposiciones legales.....</i>	<i>30</i>
IV.	SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIA: UNA METODOLOGÍA PARA VERNOS Y TRANSFORMARNOS	32
1.	El punto de partida: En búsqueda de Las Huacas	35
2.	¿Qué tesoros encontramos en Las Huacas?	36
3.	Desde el entierro, la búsqueda y el encuentro de Las Huacas	38
4.	Por qué Las Huacas Alumbran.....	40
5.	Al encontrar Las Huacas	40
V.	CONFIESO QUE HE APRENDIDO	42

I.	Contextualización: ¿En dónde se ven las huacas?.....	42
II.	Contextualización de la I.E Las Huacas: aquí se encuentra un tesoro.....	46
III.	Caracterización de la maestra y el proyecto “mundo de colores”: las huacas alumbran para quien no las busca.....	52
IV.	Caracterización de los estudiantes: el encuentro después del desentierro.....	54
VI.	MORALEJA: CONCLUSIONES PARA LA BUSQUEDA DE LA SIGUIENTE HUACA.....	73
	REFERENCIAS	76

TABLA DE FIGURAS

Ilustración 1. Ubicación departamento del Cauca. Fuente: https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=17366537	46
Ilustración 2. Dibujo realizado del mapa antiguo de la vereda Las Guacas. Fuente: Proyecto “Nuestro Mundo de Colores”	47
Ilustración 3. Dibujo realizado del mapa antiguo de la vereda Las Guacas. Fuente: Proyecto “Nuestro Mundo de Colores”	48
Ilustración 4. Escudo Institución Educativa Las Huacas. Fuente: PEI de la Institución ..	50
Ilustración 5. Entrada Principal a la Institución Educativa Las Huacas. Fuente: Docente Diana Viveros.....	51
Ilustración 6. Zona Externa del Colegio. Fuente: Isabella Viveros	55
Ilustración 7. Estudiantes grado Once. Fuente: Autor: Isabella Viveros	56
Ilustración 8. Reconocimiento de la escuela por parte de los estudiantes. 2018. Autor: Diana Viveros.....	60
Ilustración 9. Obra colectiva de los estudiantes sobre sus paisajes. 2018. Autor: Diana Viveros	62
Ilustración 10. Obra colectiva "las aves de las Huacas". 2019. Autor: Diana Viveros	63
Ilustración 11. Estudiante grado 11 fabricación de telares. 2023. Autor: Diana Viveros ..	65

Ilustración 12. Elaboración de manillas para Red Papaz por parte de los estudiantes. 2023. Autor: Diana Viveros	66
Ilustración 13. Apadrinamiento estudiantes grado once. 2022. Autor: Diana Viveros	68
Ilustración 14. Estudiantes en acompañamiento de transición. 2022. Autor: Diana Viveros.	70
Ilustración 15. estudiantes grado once en compartir y esparcimiento. 2022. Autor: Diana Viveros	71
Ilustración 16. Estudiantes camino a la subcuenca rio Las Piedras. 2022. Autor: Diana Viveros	72

I. JUSTIFICACIÓN

El territorio colombiano rural es diverso, sin embargo, hablamos de lo rural como la contraparte de lo urbano, sin conocer mucho de sus lógicas, sus gentes y sus necesidades. Así, solemos tener ciertas representaciones que nos hacen pensar lo rural como lugares de condiciones precarias, de abundante naturaleza y donde el tiempo transcurre lento. Las escuelas y colegios de las zonas rurales parecieran obedecer las mismas lógicas de representación: lugares precarios, con difíciles condiciones de acceso, despojados de discursos y prácticas pedagógicas alternativas, siempre en un continuo repetir el pasado.

Estas escuelas ubicadas en las zonas alejadas se las reconoce como escuelas rurales, y en este caso el interés estará centrado en una escuela ubicada en la vereda Las Huacas, zona rural del municipio de Popayán en el departamento del Cauca, con el fin de comprender cuáles son los encuentros que aquí se dan, quiénes la habitan y transitan, cuáles son sus deseos y sus formas cotidianas de conocer el mundo y lo que les rodea. Para esa comprensión, este trabajo nos llevará a caminar una serie de lugares y momentos que van a dar una mirada mucho más cercana de quienes han participado en las actividades que aquí se han desarrollado; en particular avanzaremos el camino de “Nuestro Mundo de Colores”, un proyecto pedagógico desarrollado durante varios años por una maestra en colectivo con estudiantes de secundaria, que permite ante todo conocer esas formas de subjetividad juvenil rural y la manera como construyen saber en lo escolar.

La diversidad de orígenes de los estudiantes y sus formas de enunciación nos ha llevado a reconocer la interculturalidad como categoría clave que permite entender las formas de relacionamiento y las prácticas pedagógicas que entretajan diversos saberes, reconocen su potencial y dan un lugar a relaciones más horizontales y abiertas al contexto.

Este proyecto de sistematización surge desde la línea de Escuela, Comunidad y Territorio de la Licenciatura en Educación Comunitaria. En términos generales, la línea de investigación se pregunta por las formas en que la educación popular y comunitaria hacen presencia en las instituciones escolares y las posibilidades que tienen para pensar escuelas situadas, fuertemente relacionadas con la construcción de comunidad desde un posicionamiento ético-político en aras de la defensa de derechos y de la democratización del mundo escolar.

Es desde allí que este proyecto de sistematización cobra fuerza, pues permite preguntarnos por las subjetividades juveniles y sus maneras de construir saber, a la vez que nos confronta sobre esas formas clausuradas en las que, en ocasiones, entendemos la juventud rural, como si no se viera afectada por el mundo que la rodea y por los condicionantes globales.

Por último, este proyecto que se sistematiza en este trabajo dejó de existir a inicios de 2024, precisamente por las orientaciones que llegan a las escuelas por mandatos o políticas externas que, de manera violenta, atropellan los procesos construidos durante años. Las políticas de desconocimiento se basan en la idea, según la cual, ni maestros ni estudiantes de las zonas rurales están en condiciones de crear un saber propio y requieren, por tanto, lineamientos externos que, en la mayoría de los casos, no se ajustan a las dinámicas territoriales. De ahí, que el trabajo que se presenta a continuación se constituya en un acto político de defensa a una educación que surja de las comunidades y para las comunidades. Como lo plantea Freire: Todo acto educativo es un acto político. De eso se trata el siguiente trabajo.

II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La escuela Las Huacas, en la zona rural de Popayán, es un espacio constantemente objeto de disputas y transformaciones. Son los maestros y los estudiantes quienes convierten este lugar en un entorno educativo, comunitario y político. La Institución Educativa Las Huacas ha trabajado arduamente para convertir su misión y visión en un propósito que refleje las necesidades del territorio y de quienes lo habitan. Su objetivo es contribuir a la construcción de una comunidad en la que la población mantenga su interés en el desarrollo de la escuela. Esta construcción de la escuela forma parte del proceso social que han desarrollado quienes habitan la vereda. Sin embargo, debido al acceso limitado a herramientas para recopilar información, resulta difícil aproximarse a las experiencias vividas.

Al acercarse a la institución, se sabe que su trabajo durante el año escolar se realiza por proyectos pedagógicos que diseña cada maestro según el área asignada. Esta metodología ha intentado que el aprendizaje de los estudiantes se dé de forma integrada entre áreas y experiencias en sus territorios, pero al conocer la metodología con la que desarrollan su currículo, no se recoge lo que ha sido su proceso durante el tiempo en que trabajan. Uno de los proyectos pedagógicos que se ha prolongado en el tiempo es “Nuestro Mundo de Colores”, el cual ha trabajado bajo diferentes pretextos que cambian al pasar los años académico, todos con el fin de poder articular elementos que se encuentran presentes en el territorio, los saberes que tienen muchos de los chicos por el origen de sus contextos y los requerimientos institucionales que son requisito.

Considerando lo mencionado, surge el interés de la maestra que ha liderado el proyecto, así como de mi trabajo investigativo, de llevar a cabo la sistematización de la experiencia de su práctica pedagógica en el marco del proyecto "Nuestro Mundo de Colores". El objetivo es

evidenciar los aprendizajes adquiridos y el aporte epistémico que dicha experiencia brinda a la construcción de una visión de la escuela desde la perspectiva del trabajo comunitario y de reconocer cómo los jóvenes que habitan este territorio rural han sido participantes activos desde sus experiencias y saberes propios. No obstante, es crucial reconocer que los participantes en el proyecto poseen diversas subjetividades que merecen ser nombradas, ya que es a partir de ellas que se ha desarrollado una metodología para llevar a cabo su labor como maestra.

En el proceso de sistematizar, los actores participantes en la experiencia son quienes aportan con sus exigencias y relatos para construir el recorrido de un proceso. Durante el proyecto se ve la visibilidad de las entregas de trabajos y actividades que suele liderar la maestra, pero dentro de sus motivaciones, ha querido promover en los jóvenes el sentido de pertenencia y desarrollo de su identidad con base en la carga histórica de sus territorios. Sin embargo, es importante que esos jóvenes tengan una participación activa donde se pueda observar el vínculo que van estableciendo entre los saberes que han aprendido de la escuela para la construcción de sus subjetividades.

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Cómo el proyecto pedagógico “Nuestro Mundo de Colores” reconoce las subjetividades juveniles rurales desde diversos sentidos de lo comunitario para el fortalecimiento de la comunidad escolar?

OBJETIVO GENERAL

Sistematizar la experiencia del proyecto pedagógico “Nuestro Mundo de Colores” para reconocer las subjetividades juveniles rurales desde diversos sentidos de lo comunitario para el fortalecimiento de la comunidad escolar.

OBJETIVOS ESPECIFICOS

- a) Reconocer las estrategias pedagógicas que se han desarrollado desde el proyecto pedagógico “Nuestro Mundo de Colores
- b) Visibilizar la participación de los jóvenes estudiantes desde sus saberes y experiencias
- c) Contribuir en la reflexión teórica de los conocimientos que han surgido en el proyecto “Nuestro Mundo de Colores”

III. UN ACERCAMIENTO A LO CONCEPTUAL

1. Antecedentes, un breve estado de la cuestión.

Para llevar a cabo el proceso de sistematización, se revisaron investigaciones relacionadas con categorías como "Interculturalidad", "Comunidad Escolar", "Subjetividad Juvenil Rural" y "Escuela Rural". El objetivo fue obtener una visión amplia de las investigaciones realizadas sobre estos temas, con la finalidad de destacar su importancia en el desarrollo de dichas categorías o aproximaciones a ellas y en la generación de nuevos enfoques dentro de estos campos. Esto permitió ubicar la investigación actual en un contexto amplio de conocimientos existentes para identificar los aportes significativos y novedosos en el área. Por lo anterior, se ha realizado un rastreo bibliográfico de algunos trabajos de grado que permite acercarnos al debate actual.

La revisión de este material bibliográfico permite conocer aspectos que orientan el trabajo investigativo realizado dentro la categoría de subjetividad rural en espacios escolares. Esta revisión puede orientar nuestro proceso investigativo de la sistematización de experiencias en una ubicación epistemológica y metodológica que se haya trabajado. Además, se busca acercarnos a pensar las subjetividades juveniles rurales más desde la singularidad de un contexto particular que con el ánimo de la universalización de la categoría.

En las categorías a ubicar y desarrollar en nuestro proceso de sistematización del proyecto pedagógico "Nuestro Mundo de Colores", se incluye la categoría de "Juventud Rural" lo que inclina a entender el desarrollo de la subjetividad juvenil rural en la Institución Educativa Las Huacas. Las prácticas y características de la población en este espacio permite reconocer

que estos jóvenes aportan un matiz significativo a la construcción de lo que representa la juventud hoy. Por ende, los trabajos de López (2009); Jurado, C. y Tobasura, I. (2012); Mendoza y Cruz (2020), se realiza un acercamiento a comprender desde contextos particulares quiénes son esos jóvenes rurales, cuáles son sus expectativas, qué dificultades del contexto los confrontan, permitiéndonos así, acercarnos a nuestro propio trabajo investigativo.

En el documento inicial titulado "Construcción Social de 'juventud rural' y políticas de juventud rural en la zona andina colombiana" (López, 2009), introduce la investigación con el interés de reconocer el desarrollo de las juventudes en las zonas rurales. Describe cómo la construcción del concepto de "juventud" ha estado acompañada por el diseño de políticas públicas diversas, las cuales han pasado por alto a los jóvenes pertenecientes a minorías en áreas rurales. En este contexto, se los identifica y socialmente construye como "jóvenes rurales", con el objetivo de comprender cómo desarrollan sus propios significados sobre el ser joven y cómo se relacionan con la concepción de "juventud" establecida por políticas públicas. En un primer momento el autor ubica al "joven rural" en:

“lo rural ” se refiere al espacio físico habitado por personas que se relacionan entre sí y en el que se adelantan diferentes actividades laborales, fundamentalmente las agropecuarias y mineras, y “joven rural” designa al joven campesino que habita en “lo rural”, distinto al joven perteneciente a grupos étnicos minoritarios, cuya condición juvenil está determinada por su etnia.” (pg.17)

Para desarrollar la categoría "Joven Rural", se caracterizó a una población juvenil en la parte andina del país utilizando datos estadísticos. Esto permitió una visión general de las

condiciones de las comunidades rurales en términos de población, empleo, propiedad, educación, deserción escolar y otras actividades fuera del ámbito laboral. Esta caracterización identifica los problemas que los jóvenes enfrentan en su entorno, como la falta de oportunidades laborales, el difícil acceso a la educación, las condiciones de pobreza, los problemas ambientales y la falta de participación en asuntos que les conciernen o que podrían afectarles.

Por último, se reconoce que la juventud rural enfrenta una serie de desafíos derivados de las recientes condiciones establecidas por la modernización, principalmente influenciada por corrientes occidentales que delinean una ruta para Latinoamérica que responda a las demandas económicas y sociales de una sociedad globalizada. En este contexto, la juventud se ve atrapada en una concepción homogeneizada que obstaculiza su desarrollo individual, lo que genera una problemática sociocultural. Esta situación lleva a los enfoques futuros sobre la juventud y las políticas juveniles al desconocimiento de las situaciones específicas de los jóvenes que residen en las zonas rurales del país.

Este trabajo investigativo nos permite realizar un rastreo estadístico sobre cómo ha sido el desarrollo de la juventud en las zonas rurales, basándonos en parámetros clásicos de lo que tradicionalmente se ha conocido como “progreso”. Sin embargo, es importante conocer otros aspectos propios de la juventud que están más cercanos a sus experiencias de vida y deseos, lo que permitiría entender cómo estos jóvenes se relacionan con las demandas del mundo actual y con lo que desean en su visión del mundo. También es importante reconocer una serie de problemáticas que enfrenta la juventud, como la inestabilidad en su vida en las zonas rurales o su decisión de migrar hacia las ciudades, entendiendo en estas últimas la posibilidad de cambiar el curso de sus vidas.

Precisamente, Jurado y Tobasura (2012) con su trabajo “Dilema de la juventud en territorios rurales de Colombia: ¿campo o ciudad?” nos permite acercarnos a las expectativas e interrogantes que jóvenes de zonas rurales en Colombia tienen en contextos de incertidumbre y presión económica y social.

Comienza analizando cómo se establecen las relaciones de los jóvenes que habitan en las zonas rurales en términos de transformación demográfica, migración y producción al momento de construir su identidad y proyecto de vida. Este proceso ha estado acompañado de conflictos relacionados con la percepción de lo rural, lo urbano y la experiencia de ser joven, lo que desencadena una crisis identitaria en estos sujetos. En los últimos años, tanto los sistemas urbanos como rurales han experimentado una diversificación significativa en la que se ha observado un aumento en la migración de la población rural a las áreas urbanas, tendencia que se ha incrementado desde la década de los 80.

Se realiza una aproximación conceptual a la juventud, la identidad y la vida rural, reconociendo que su comprensión depende de contextos históricos y socioculturales propios en los que se desenvuelven los jóvenes. Los jóvenes rurales también se ven atravesados por estas transformaciones, aunque mantienen características propias de las sociedades rurales. En este contexto, la juventud rural adquiere un significado particular, ya que su capacidad de innovación en los procesos de producción y las nuevas formas de vida plantean relaciones distintas a las establecidas tradicionalmente en las zonas rurales en cuanto a la producción de la tierra, pues serán relaciones que fusionan las divisiones entre territorio rurales, urbanos o metropolitanos.

Al abordar la comprensión de la construcción de las identidades juveniles rurales, se entiende que es un desafío, puesto a que conceptualizar lo que es ser joven en la ruralidad está

acompañado de una amplia gama de matices que difícilmente pueden recogerse en una generalidad de un solo sentido, dado que las dinámicas de los jóvenes que viven en entornos rurales están influenciadas por sus interacciones sociales, familiares, amistades y comunidad, las cuales también están moldeadas por las complejidades propias del entorno rural, tal como lo señalan los autores:

“La identidad de los jóvenes de territorios rurales interactúa con la cultura tradicional, de modo que vive la tensión de la globalización, por un lado, y las costumbres campesinas de los padres, madres y mayores, por otro. Estos sujetos jóvenes tienen dificultades para arraigar una identidad en algún ámbito, en busca de valores que les den reconocimiento en la sociedad, a su vez fraccionada culturalmente” (p.67)

Siguen explorando la relación entre la juventud y la ruralidad, donde esta última demanda una comprensión diferente a la noción convencional asociada con el atraso y la decadencia. Esta concepción de lo rural ha reforzado la percepción de lo urbano como símbolo de modernidad y desarrollo, lo que explica la migración de los jóvenes que viven en áreas rurales hacia las ciudades, aunque no se conocen elementos integrales disponibles en la actualidad y que podrían superar los cambios demográficos y económicos centrados en la producción del campo. Se plantea que estas transformaciones han enfrentado a los jóvenes rurales a varios dilemas, como decidir si continúan con sus estudios o no, permanecer en el campo o migrar a la ciudad, e incluso, en Colombia, optar por ingresar al ejército o no, o unirse a un grupo armado, entre otras opciones.

Para concluir, los autores destacan que los jóvenes poseen una comprensión significativa de lo que implica residir en áreas rurales y de la decisión de migrar de estos lugares. Asimismo, resaltan la importancia de considerar las características particulares de las expresiones y la diversidad que emergen en dichos territorios, ya que representan cambios culturales, identitarios y de proyecto de vida que reflejan una nueva generación y modos de habitar la ruralidad siendo joven. Por lo tanto, las identidades en discusión no son estáticas ni fijas, ya que pueden verse influenciadas por oportunidades relacionadas con el desarrollo humano.

Estos jóvenes enfrentan crisis de identidad durante procesos de reflexión interna y al enfrentarse a sus propias expectativas, lo que los lleva a considerar migrar a la ciudad como participación, toma de decisiones y trascendencia personal. A pesar de ello, este estudio también revela que los jóvenes valoran la ruralidad, ya que encuentran en ella un entorno que ofrece elementos naturales que enriquecen su calidad de vida.

Mendoza y Cruz (2020) acercan la discusión sobre los jóvenes rurales a los entornos escolares. En el trabajo titulado “Lxs jóvenes en la escuela secundaria. Un estudio desde los significados”, las autoras se aventuran en comprender la importancia que han tenido las experiencias pedagógicas desarrolladas por los maestros en la construcción de nuevos significados para los jóvenes en el contexto escolar. Comienzan por situar al joven en diferentes momentos históricos, especialmente cuando se le comienza a considerar como parte activa de la sociedad, abandonando la concepción previa de un joven sin poder y silenciado. En este sentido, se centran en investigar a aquellos jóvenes que abandonaron temporalmente su proceso educativo, pero luego regresaron, reconociendo a la escuela como

un espacio donde hay experiencias que moldean la percepción y significados que los jóvenes le atribuyen.

Una de las discusiones abordadas en el documento se centra en la teorización sobre el ser joven, buscando comprender cómo se nombra y representa socialmente a este grupo, ya que los jóvenes suelen clasificar según su edad y su contexto sociodemográfico específico. Además, se reconoce que en la juventud se manifiesta una diversidad discursiva, que incluye la capacidad de tomar decisiones respecto a su participación en la sociedad. Desde esta perspectiva, se concibe al joven como una construcción social (concepto traído de Bourdieu) que encuentra en ellos discursos reproducidos por las instituciones sociales.

Las autoras ponen la escuela como uno de esos escenarios que permite el análisis de la juventud dentro del dilema que presentan reconociéndola como un espacio de vida juvenil donde se encuentran lo social y lo individual que lo construye, reconstruye y destruye. Se afirma que históricamente la escuela se ha visto donde se educa al joven y va solo a aprender, pero reconocen que puede ser un espacio de resistencia donde se construyen múltiples significados durante la vida escolar; el joven se enfrenta a interrogantes por parte de lo institucional, pero también ha visto en esos interrogantes la posibilidad de resignificarlos y traducirlos a su propio lenguaje.

En parte del estudio también se le da un papel al docente, ya que señala que éste tiene como responsabilidad hacer de este espacio un lugar menos doloroso para los jóvenes desde sus prácticas educativas, haciendo más llevadera la tensión entre la cultura juvenil y el mundo escolar. El docente tiene como misión abandonar esa posición autoritaria que lleva a la

restricción de los jóvenes para permitirles la construcción de nuevos significados donde la escuela sea el escenario principal de encuentro y transformación.

Aunque la investigación anterior comienza a reconocer los dilemas de la juventud en el contexto escolar y la presenta como un espacio de posibilidad para los jóvenes donde sus interrogantes pueden ser considerados, falta reconocer que no solo se puede entender en el joven un conjunto de experiencia como una situación superflua sin significado que esta cercana al deseo, sino que esta experiencia que viven los jóvenes, sumada a la reflexión que se pueda lograr y los interrogantes que se presentan, están en el marco de la construcción de conocimiento empírico que puede ser bastante significativo si la idea es buscar una transformación en la escuela, sus contenidos y el atender las problemáticas juveniles.

2. Marco conceptual

En la construcción de esta parte se pretende comprender cuál es el contexto en el que se han desarrollado o acercado las categorías que hacen parte de este trabajo de sistematización, por ello, se necesita acercarse a diferentes trabajos investigativos y teóricos que permitan analizar la información, así como las discusiones y propuestas que se dan alrededor de dichos conceptos.

- a. *Interculturalidad, una apuesta por comprender la diversidad en lo escolar*

La interculturalidad usualmente ha estado asociada a aspectos de la identidad y lo étnico, pero ésta se ha desarrollado en un campo mucho más amplio, el cual le ha dado su enfoque

principal a las interacciones que suelen surgir en diferentes culturas, pues busca que exista una igualdad y entendimiento entre la diversidad de sujetos que puedan habitar un mismo espacio.

Para Catherine Walsh, la interculturalidad surge como un interés común entre quienes conviven, es una forma de actuar donde es posible la diversidad de pueblos étnicos y de la sociedad para lograr puntos en común desde temas que aborden las problemáticas de sus comunidades para transformar a un Estado plurinacional. Walsh habla de tres perspectivas del actuar dentro de la interculturalidad: “la relacional, que implica hacer cumplir mandatos internacionales de inclusión; la funcional, que se refiere a resolver problemas de asimetrías en los Estados, y la crítica, que tiene que ver con plantear los problemas desde lo estructural-cultural-racial” (Walsh, 2011, pp. 9-11).

Dentro de los campos en los cuales se ha interesado la interculturalidad ha sido el de la educación, pues en ella ha promovido la inclusión de la diversidad de culturas como un elemento que puede enriquecer el aprendizaje y lograr una sociedad equitativa. Bien sabemos que la educación en América Latina se ha visto influenciada por una herencia colonialista, que es evidente en los contenidos que se suelen estudiar, pues están más cerca del saber colonial. Aníbal Quijano (2014) señala que nuestra herencia colonial ha establecido un orden social y epistémico al momento de establecer ciertos conocimientos económicos en los que sus formas de saber fueron priorizadas mientras que otras se vieron subalternizadas. En ese contexto, se puede comprender que la educación, históricamente, ha sido una herramienta fundamental para reproducir formas de dominación que niegan la diversidad de culturas y comunidades.

Entendiendo que las formas y contenidos educativos que tenemos actualmente han sido legado de un proceso de colonial que se ha tenido y que sigue siendo reforzado por prácticas

capitalistas de la modernidad; Catherine Walsh (2017) aporta una perspectiva de cómo la colonialidad del saber ha invisibilizado y desvalorizado los conocimientos y las cosmovisiones de los pueblos indígenas y afrodescendientes, los sistemas educativos latinoamericanos, continúan bajo un enfoque monocultural que privilegia el conocimiento occidental e invisibiliza formas de conocimiento locales y ancestrales. Esto no solo aumenta la exclusión y la discriminación, sino que también contribuye a la pérdida de identidad cultural y a la homogenización de los estudiantes.

Tras reconocer el proceso colonial en la educación es importante el planteamiento de las nuevas corrientes que están dentro de las pedagogías críticas y decoloniales para hacer de los contenidos para el aprendizaje incluyentes y participativos. Así que, siguiendo la línea de pensamiento de Walsh y Quijano, después de realizar el análisis de la herencia colonialista de la educación y las jerarquías de poder, no hay que dejar por fuera los cuestionamientos hacia la universalidad del saber y cómo bajo ese discurso de la universalidad se sigue discriminando conocimientos propios de las comunidades. Por lo anterior, las pedagogías críticas tienen la responsabilidad de desafiar las estructuras de poder presentes en los sistemas educativos y hacer la invitación al cuestionamiento y reflexión frente a relaciones de raza, clase y género dentro de la escuela.

La interculturalidad en la educación se evidencia en la práctica educativa para así darle fundamento a la crítica teórica. Walsh (2017) propone la interseccionalidad de las identidades en el marco del contexto de la escuela para reconocer la diversidad cultural y la necesidad actual de establecer diálogos interculturales para la transformación del sistema educativo y contribuir en la construcción de espacios educativos, equitativos e incluyentes. Para esa transformación se

debe establecer un foco a las epistemologías surgidas y visibilidad a las que se están produciendo desde procesos educativos, maestros y estudiantes donde se reconoce la diversidad de sus saberes desde una mirada plural y descentralizada.

En la misma línea, Javier Fayad Sierra (2021) propone la necesidad de descolonizar la educación mediante la inclusión de perspectivas interculturales y el reconocimiento de la diversidad epistémica. La interculturalidad en la educación, implica reconocer y valorar aquellos saberes locales y tradicionales, así como posibilitar el diálogo entre diferentes cosmovisiones y formas de conocimiento, no solo para enriquecer el proceso educativo, sino que también contribuya a la construcción de identidades más fuertes y resistentes, basadas en el reconocimiento y la valoración de la diversidad cultural.

Por ello, la educación intercultural emerge como una herramienta fundamental para la transformación de las estructuras coloniales de poder en América Latina, al promover el respeto mutuo, la inclusión y la equidad. La educación intercultural puede contribuir a la construcción de sociedades más justas y democráticas, donde la diversidad sea valorada como una oportunidad y no como una amenaza. Sin embargo, su implementación requiere superar las barreras políticas, culturales y epistémicas que perpetúan la colonialidad del saber para promover un compromiso real con la construcción de una educación emancipadora y liberadora para todos.

b. La Subjetividad Juvenil Rural entre prescripciones, dilemas y deseos

Preguntarse por las juventudes rurales es reconocer que existen dilemas y contradicciones a nivel personal que suelen dejarse en segundo plano, pues el contexto de sus territorios les pide atención a otros problemas vinculados a un carácter colectivo como

comunidad, pero estas zonas también están habitadas por individualidades que se encuentran en constante conflicto frente a la construcción de sus planes de vida. La juventud, refleja la tensión entre las influencias educativas recibidas y los deseos personales del querer ser.

Para comprender un poco más sobre la subjetividad juvenil rural, se encuentra el texto “Juventud rural y subjetividad: La vida entre el monte y la ciudad” (2017) de María Luz Roa, que empieza problematizando el hecho de que las juventudes que se ubican en las zonas rurales no han sido un objeto de estudio relevante para las ciencias sociales pues se han enfocado en estudiar la situación que hay alrededor de estas poblaciones pero no de las características propias de esta población, tomando muchas veces a los jóvenes rurales como actores estratégicos para el desarrollo rural y a los cuales se les ha impuesto una carga identitaria que solo reconoce una parte de ellos.

En el interés por la comprensión de los nuevos intereses que se presentan en la población joven de las zonas rurales es necesario poder ver otro paradigma diferente al que usualmente se suele encontrar donde la carga identitaria que se le pone a ese joven es la del campesina o de quien se dedica a las labores del campo, es por ello que actualmente el cuestionarnos esas identidades lleva a preguntarse por asuntos dentro de la individualidad como lo es la subjetividad, aunque esta también puede desarrollarse en un espacio colectivo, pues como lo menciona Roa “hablar de subjetividad nos conduce a un campo existencial de la experiencia humana” (p.13).

Para Roa la subjetividad puede analizarse desde tres dimensiones que al momento de reconocer la experiencia una está enlazada con la otra:

“1) Maneras de ser: los habitus como sistema de disposiciones prácticas para la acción, 2) Maneras de estar: la manera en que estamos-en-el-mundo experiencialmente, la cual es corporal, sensible y emotiva, y depende de determinaciones culturales, sociales e históricas. 3) Maneras de hacer: los estados internos de los sujetos actuantes y su accionar, en el que se reapropian de las disposiciones (p.14)”.

Las tres dimensiones que expone son para situar a ese joven dentro de sus experiencias, poder ubicar el lugar de esos sujetos en el mundo que se mueven pues sus ocupaciones son cambiantes, sus formas de organización son variadas, las dinámicas de sus familias suelen ser complejas y su pertenencia en el territorio es inestable.

Al mencionar la existencia de dilemas de los jóvenes rurales se encuentra el de debatirse entre el campo o la ciudad, a veces zonas rurales ubicadas cerca de los espacios rurales o barrios urbanos que están en el límite, no permiten distinguir claramente unas características propias de cada lugar para diferenciarlo, así que estos jóvenes tienen la experiencia de ambos lugares y este movimiento es evidente cuando sus escuelas, viviendas y trabajos no están dentro del mismo territorio y tienen dificultad para incluirse o desarrollar una pertenencia.

En ese fluir entre las dos zonas, Roa lo enmarca dentro del concepto de la “multiterritorialidad”, donde nos menciona que “La multiterritorialidad trae aparejadas transformaciones cultural-simbólica que marcan importantes brechas generacionales entre jóvenes y adultos. La experiencia en los territorios híbridos o territorios red extensión de los medios de comunicación como la internet, telefonía móvil y televisión, y las influencias de las migraciones estacionales a otras grandes ciudades, contribuyeron a que durante los últimos años

se generara una mixturización de códigos culturales urbanos y rurales con una hegemonía de la cultura de consumo urbana” (p.33).

Los movimientos generan cambios desde diferentes dimensiones a nivel individual y colectivo, las juventudes rurales que se encuentran en ese constante movimiento no están exentas de encontrarse con esos cambios, sobre todo a nivel cultural, cuando se encuentran en una constante contraposición de una vida que se desarrolla en el campo con la carga identitaria que eso suele implicar y una vida en la ciudad donde socialmente se ha fortalecido la idea de que es el lugar en el que se encuentra el desarrollo o la modernidad.

Reconocer los dilemas, deseos y preguntas que tienen estos jóvenes empieza por atravesar cuáles son aquellas experiencias que han vivido, qué hace ubicarlos en los dilemas que se encuentran. Así, la pregunta por la subjetividad de cada uno puede ser el camino para poder comprender un poco la visión del mundo que se están formando. En este caso, preguntarse por ellos en la escuela también puede resultar enriquecedor en la medida que se considere este espacio como un lugar de encuentro para aquellas subjetividades que traen una serie de experiencias que pueden aportar a la formación de nuevas rutas para el aprendizaje en la escuela, y que sea esta quien les permita enunciar aquellas dudas sobre la existencia para poderse encontrar en ella.

c. Escuela Rural, de la institucionalidad del abandono a lo comunitario

La educación en las zonas rurales de Colombia ha requerido unas atenciones específicas, pues se reconoce la existencia de unas brechas en términos de la calidad educativa, el acceso y el desarrollo de contenidos que se le brindan a las poblaciones que habitan estos sectores. Para

conocer cómo se concibe la educación rural en el país tenemos el Plan Especial de Educación Rural - PER (2020) como una de las principales estrategias del Ministerio de Educación Nacional para abordar los desafíos que esta presenta y así lograr un desarrollo en las áreas rurales del país.

Las problemáticas y posibilidades de desarrollo que presentan las comunidades rurales y la educación que se oferta en estos lugares se ubica en un espacio en especial como lo es la escuela rural, la cual funciona como un punto de encuentro en estos sectores. Sin embargo, es importante reconocer que tienen un contexto histórico que tiene en sus raíces proveer educación a las comunidades rurales, pues al encontrarse geográficamente lejos les resulta difícil acceder a instituciones educativas del sector urbano. La consolidación de las escuelas rurales se da durante los siglos XIX y principios del siglo XX, con sus respectivas modificaciones, pues también se han implementado diversos modelos educativos que debe construirse según las necesidades de las comunidades rurales.

Las escuelas rurales presentan desafíos propios como la falta de recursos, la falta de docentes preparados, la precariedad de herramientas educativas, el difícil acceso que tienen muchas de ellas por lo lugares en los que se encuentran. Actualmente, los proyectos educativos gubernamentales consideran estas escuelas como espacios de transformación que puedan reducir esas brechas sociales que afectan tanto a las poblaciones rurales. Pero, no es suficiente, pues las políticas locales influyen en el funcionamiento haciendo que cada vez se precaricen o no respondan a las necesidades de sus poblaciones.

Según el PER, la escuela rural se contempla desde diversos enfoques de políticas educativas que reconocen su singularidad en el sistema educativo. Estas políticas educativas suelen incluir la mejora de la escuela, así como promover la participación comunitaria y la adaptación de

currículos a las necesidades de las comunidades. En respuesta a las necesidades planteadas se han diseñado diferentes enfoques desde la educación inclusiva e intercultural para la escuela rural, donde se promueva la equidad educativa para todos los estudiantes independientemente de su etnia o cultura.

Continúa planteando a la escuela rural como un lugar de encuentro para toda la comunidad de su alrededor. Para el PER, esta debe convertirse en un centro de aprendizaje comunitario que promueva la participación de la comunidad en la educación, pues la escuela rural establece estrechos vínculos con su entorno, permitiendo que la educación pueda darse de forma contextualizada según los estudiantes, promoviendo así la identidad y la cultura local mediante actividades educativas y culturales de acuerdo a la zona, generando oportunidad para el desarrollo personal y comunitario de los habitantes y contribuyendo a la movilidad social.

La escuela rural, además de contemplarse en un proyecto educativo gubernamental, debe considerarse un lugar cargo de sentido social, dispuesto a atender el desarrollo de la sociedad actual, así que esta se encuentre en lugares alejados de las grandes o pequeñas urbes. Para Rodrigo Parra Sandoval (1987) la escuela rural contiene unos elementos modernizantes que la convierten en un lugar que puede brindar cambio o desarrollo a las comunidades rurales. El espacio puede generar una visión del mundo construida desde otros pensamientos, como el científico o el racional, que permiten expresar otro tipo de habilidad cargada de conocimientos y valores que enriquecen el saber de los estudiantes al prepararse para los nuevos desafíos de la sociedad contemporánea, esto exige que existan en la escuela practicas pedagógicas innovadoras y otros enfoques permitan a la escuela rural transformarse.

Y continúa mencionando elementos que deben promover la inclusión de las poblaciones presentes en la escuela y la equidad educativa, donde se le brinden oportunidades de aprendizaje a los estudiantes independientemente de su lugar de origen, la escuela debe concebirse como un lugar central para sus estudiantes y la comunidad, pues su actividad genera cambios en la vida de las personas cercanas.

Parra (1987) reconoce que la escuela es un lugar central de posibilidades para los estudiantes y la comunidad, pero también que en ella existen una serie de dificultades desde diferentes aspectos que deberían ser abordados por el Estado para garantizar una educación que responda a las necesidades de las poblaciones que habitan el sector rural. Es por ello que la equidad debe ser un eje transversal en la educación, pues los niños y jóvenes deben tener el derecho de acceder a una educación de calidad sin importar su origen geográfico o condición socioeconómica, pero este acceso también debe garantizar una infraestructura que les permita unas condiciones de dignidad para el encuentro de todos.

Los actores de la escuela rural también tienen retos, los maestros deberían estar en constante formación para responder a las necesidades educativas de los estudiantes en el contexto de la ruralidad, eso implica innovar en el desarrollo curricular para que se diseñe con las realidades del territorio y que integre aspectos culturales, ambientales y productivos, en ellos, la participación de la comunidad puede jugar un papel fundamental, pues ellos gestionan muchas de las necesidades de las escuelas rurales, y su participación activa resulta enriquecedora para la construcción de conocimiento. Atender todos estos retos debe darse dentro de un desarrollo integral de toda la comunidad escolar para fortalecer sus procesos educativos.

Estas formas de entender la escuela rural se debaten entre pensarlas como centros de desarrollo y progreso, consignas propias de la modernidad, y pensarlas como lugares de encuentro y colectividad para la construcción de relaciones intersubjetivas e interculturales, que posibiliten la construcción de un conocimiento propio, situado y en constante relación con los territorios.

Es importante reconocer que, en Colombia, la escuela rural ha sido en muchas zonas víctima directa del conflicto armado, despojándola de su labor de protección de niñas, niños y jóvenes y convirtiéndola en el lugar donde grupos armados operan, saquean y victimizan. La marca de esta situación sigue vigente en muchas zonas en las que encontramos escuelas abandonadas, escuelas ocupadas, en fin, escuelas en las que el miedo hace que niños y los profesores no pueden habitarlas.

d. Comunidad Escolar, más allá de las disposiciones legales

La escuela puede ser un lugar que permita el encuentro de muchos sectores que hacen parte de la vida de los estudiantes, a ese encuentro se lo ha definido dentro del espacio escolar para poder brindarle unas funciones dentro de la escuela que están vinculadas a un sentido de pertenencia de ese grupo hacia las actividades que allí se desarrollan y que podrá consolidar en ellos la conformación de una comunidad

En el contexto de la escuela existen interacciones propias entre la escuela y su entorno; en esa interacción encontraremos vínculos de los que participan los actores de la población alrededor de la escuela, entre ellos padres, acudientes, organizaciones sociales o comunitarias, quienes comparten un interés común en el ámbito educativo. Según José Luis Álvarez (2004),

la comunidad educativa que está en el contexto de la escuela no puede estar conformada únicamente por padres de familia, personal administrativo, docentes, alumnos y administración, también existen otros actores educativos y organizaciones sociales en el desarrollo de los estudiantes, donde su participación puede generar acciones educativas comunes.

La comunidad escolar o educativa también representan aquellas relaciones entre los actores de una sociedad y donde cada uno tiene intereses particulares que se reflejarán en las dinámicas del espacio escolar. Álvarez (2015) habla de la comunidad educativa como un sistema abierto que se nutre de otro sistema más amplio donde se encuentra lo social, político, cultural, ideológico y económico en sus interacciones, por ello, hacer el análisis de los actores que se encuentran alrededor permite entender que “la familia y la escuela serían microsistemas en los que los educandos se desarrollan, mientras que la comunidad educativa sería el mesosistema en el que se interrelacionan ambos microsistemas” (p126). Conocer estas relaciones permite que se conozcan los roles e intereses que se encuentran en la escuela.

La escuela se desarrolla en un contexto cultural específico, propio del territorio que habita y de la población que se encuentra alrededor. Por lo tanto, la comunidad escolar o educativa construida puede resultar de un proceso que mediante consensos logra la organización, pues en alguna ocasión ese contexto cultural que se encuentra allí no recoge a la mayoría de los actores participantes en la comunidad, pero que pueden encontrar intereses en común. El hecho de lograr la construcción de una comunidad que rodee la escuela ya representa un triunfo, pues sigue siendo aquel lugar que, ante una época que cada vez lleva más a la individualización de los sujetos, puede generar encuentro y construcción comunitaria.

IV. SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIA: UNA METODOLOGÍA PARA VERNOS Y TRANSFORMARNOS

Para llevar a cabo este proceso investigativo, es fundamental abordar las conceptualizaciones que han surgido en torno a la sistematización de experiencias pedagógicas que permitan comprender el recorrido que ha tenido esta metodología y logre fundamentar la misma como una forma de investigación válida que acerca a muchos procesos en diversos sectores que no se encuentran en el espacio académico pero desde sus formas y contextos están en la construcción constante de conocimiento desde ellos, para ellos y los otros.

Se han propuesto diversos conceptos sobre la sistematización de experiencias, derivadas de estudios e investigaciones que también han abordado la conceptualización de este enfoque investigativo, y que aporta a comprender y visibilizar la práctica educativa y la experiencia.

En una aproximación al concepto de la sistematización de experiencias el maestro Oscar Jara plantea que “es ya un lugar común entender la sistematización de experiencias como una reflexión sobre la experiencia. Sin embargo, es evidente que no toda reflexión sobre una experiencia podría ser calificada de “sistematización”” (O. Jara, 1994, p.19). Así que se aventura en afirmar que:

“La Sistematización de Experiencias es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias, que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí, y por qué lo han hecho de ese modo” (O. Jara, 1994, p.22)

Por lo tanto, sostiene que la sistematización de experiencias debe ser un proceso de interpretación crítica para comprender y dar sentido a la experiencia. Esto implica que las interpretaciones de dichos significados solo son factibles si se ha llevado a cabo una organización y reconstrucción del proceso vivido. Por consiguiente, la interpretación se caracterizará por descubrir la lógica del proceso.

Por lo anterior “Concebimos la sistematización como la reconstrucción y reflexión analítica sobre una experiencia, mediante la cual se interpreta lo sucedido para comprenderlo. Por tanto, ésta permite obtener conocimientos consistentes y sustentados, comunicarlos, confrontar la experiencia con otras y con el conocimiento teórico existente, y así contribuir a una acumulación de conocimientos generados desde y para la práctica” (Barnechea García y Morgan Tirado, 2010, p. 103)

Las autoras presentan esta concepción como una distinción que debe reflejarse en la sistematización de experiencias. Esta va más allá del simple proceso de organizar y jerarquizar la información; implica ordenar, procesar y comunicar los aprendizajes adquiridos a partir de la experiencia y esta ser vista como un proceso investigativo.

En harás a ubicar esa sistematización de experiencias como práctica, “Asumimos la sistematización como una práctica investigativa con identidad propia y no un momento o fase de toda investigación como es común escuchar: la organización y análisis de información. Podemos definir la sistematización 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, de comprender

los contextos, factores y elementos que la configuran, para transformarla» (Cendales Gonzales y Torres Carrillo, 2006, p. 11)

Lo mencionado es base fundamental para comprender la sistematización de experiencias como una práctica investigativa. Permite evidenciar conocimiento de los procesos vividos, que suelen ser la construcción colectiva en busca de la transformación del individuo desde sus propias dinámicas para comprender mundo en el que se encuentra. Hay que considerar que el individuo es el responsable de su transformación mediante el conocimiento construido a partir de su experiencia. Cendales y Torres (2006) señalan que:

"Toda sistematización, como modalidad colectiva de producción de sentidos, es siempre una experiencia inédita, dado que lo que se pone en juego no son un conjunto de procedimientos y técnicas estandarizadas, sino las vivencias, sueños, visiones y opciones de individuos y grupos que la asumen como posibilidad de auto comprensión y transformación".

Durante el transcurso de esta investigación, se ha reconocido la importancia de definir una metodología que facilite el logro de los objetivos planteados en la sistematización de la experiencia. Para establecer esta metodología, se han considerado diversas alternativas, si bien se ha tomado como referencia principal la propuesta desarrollada por Jara, quien presenta un enfoque denominado "en cinco tiempos". En su obra "Para Sistematizar Experiencias" (1994), Jara plantea un procedimiento con un orden específico, aunque destaca que no debe seguirse al pie de la letra, ya que dependerá de factores que influyen en la multiplicidad de experiencias existentes. De esta manera, su propuesta se presenta más como una sugerencia e inspiración que como un conjunto de reglas rígidas.

Luego se presentarán los cinco pasos propuestos por Jara, que se contextualizarán dentro del proceso de sistematización de experiencias del proyecto "Nuestro Mundo de Colores".

1. El punto de partida: En búsqueda de Las Huacas

En esta fase inicial de la sistematización, es fundamental llevar a cabo un proceso reflexivo para situar y evaluar nuestra participación en la experiencia. Asimismo, debemos reconocer el sentido de la practica investigativa y los elementos que lo conforman. Quien participe en el proceso de sistematización desempeña un papel activo en la experiencia, asumiendo responsabilidades de recopilación y documentación que constituyen evidencia crucial sobre el impacto del proyecto en el tiempo y fundamentales para el proceso de sistematización. (Jara, 1994)

En el proceso de sistematización del proyecto pedagógico “Nuestro Mundo de Colores” para su momento inicial se busca recopilar todo el registro que se pueda tener de las actividades que se han desarrollado en el marco de ese espacio, pues se considera que el proceso que se estaba llevando de forma interna en la institución, como lo era el diseño de proyectos como estrategia para abordar los componentes de cada asignatura, a nivel municipal esta escuela estaba apostándole a otras formas de enseñanza en la cual el maestro pudiera agenciar un poco más su área y el estudiante se interesara en participar o viera en la escuela otra forma de aprender y así no abandonara su proceso en educativo.

Es importante reconocer los sentidos que acompañaron la practica educativa de “Nuestro Mundo de Colores”, que en su principio estuvo acompañado de un requerimiento institucional, buscó hacer de este un lugar para construir nuevos significantes desde el arte y la lectura, estos

nuevos significantes los logra con la participación de quienes actúan en el proyecto, como también de quienes se acercan por el desarrollo de éste. Por eso, en este primer momento, la observación participante permitió reconocer cuál era el origen de esta práctica educativa y cuáles eran los sentidos que la fundamentaban, quienes se encontraban en ella y cuál era su participación, qué otros sectores estaban involucrados y como participante propia del proyecto invitado por la maestra Diana Viveros encontramos elementos que hacen de esta experiencia una posibilidad para la sistematización.

Permitir que la experiencia de esta práctica pedagógica se encuentre en un proceso de sistematización requirió de mucho tiempo que inicialmente se daba solo con la observación del desarrollo de las planeaciones de la maestra Diana en sus espacios para desarrollar el proyecto, tenía una mirada de los diálogos y tensiones que allí se daban desde la observación que ella u otros maestros podían realizar, pero al empezar a ser visible en el espacio logró que los jóvenes y habitantes del sector cercano pudieran referenciarme para hacer de mi proceso un poco más participativo. Esto da la sensación de que la escuela es parte de una comunidad que necesita de la cercanía de quienes llegan a ella para aceptar al indagar en las relaciones que allí se establecen; acompañar este acercamiento con los diarios de campo permitió mirar el proceso en perspectiva y llegar a otras reflexiones para entender el porqué de seguir trabajando en esa estrategia.

2. ¿Qué tesoros encontramos en Las Huacas?

En esta etapa, se da inicio al planteamiento de los cuestionamientos que motivaron el interés en sistematizar la experiencia "Nuestro Mundo de Colores" de manera específica. Para

guiar este proceso, Jara propone tres ubicaciones fundamentales que servirán como punto de referencia clave, estas ubicaciones serán planteadas desde las siguientes preguntas:

- ¿Para qué queremos sistematizar? ¿Qué experiencia queremos sistematizar?
- ¿Qué aspectos centrales de esa experiencia nos interesa sistematizar?

Definir el propósito, la relevancia y el resultado deseado de la sistematización es importante para establecer los puntos de encuentro que dan sentido al proceso. Estos aspectos están ligados a los intereses planteados por quien llevan a cabo el proceso de sistematización, así como por quienes participan en la experiencia, lo cual implica la selección concreta de ciertas experiencias en el marco del proyecto pedagógico “Nuestro Mundo de Colores”, las cuales deben ser delimitadas en cuanto a su contexto espacial y temporal. Esta elección se basa en los objetivos previamente establecidos y en las personas que participaron en dichas experiencias, asegurándose de que estas se ajusten al lugar y al periodo de tiempo delimitados.

En este punto, se debe establecer un hilo conductor que atraviese la experiencia y ponga en evidencia los aspectos centrales de interés. Esta estructura permite que el eje de la sistematización refleje el núcleo fundamental de la experiencia, proporcionando coherencia entre el objetivo y el objeto, lo que garantizará una aplicación práctica efectiva del proceso, pues ubica cual es la importancia que tiene esta experiencia.

En el proceso es importante el planteamiento de ciertas preguntas que permitan encontrar el sentido de la sistematización, estas preguntas son producto de un proceso reflexivo que se lleva a cabo después de un acercamiento y observación de la práctica y experiencia pedagógica que deja el proyecto “mundo de colores”. Esto nos permitirá definir para qué se quiere sistematizar esta experiencia específicamente y, por qué sería relevante el resultado que

pudiéramos encontrar; el hallar estos sentidos se da por el acompañamiento que permitió la maestra Diana y que en conversaciones (que respondían un poco más a entrevistas semiestructuradas) se logra identificar unos intereses de poder construir “algo” que pueda dar evidencia de la posibilidad de trabajar en otras formas que también resultaran posibles. Su interés por la sistematización estaba cerca de recopilar un proceso que diera cuenta de técnicas usadas para el desarrollo de su área, donde se centraba en el producto más no en los aprendizajes que deja el proceso, entendible en la medida en que los maestros han estado bajo la lógica de la entrega de resultados, pero no en las enseñanzas que pueda dejar antes de tenerlos, pero en el camino se pudo ir ubicando la reflexión, para revisar la experiencia crítica.

Para poder hallar un objetivo en común que nos pudiera dar camino a la sistematización, se encontró que los estudiantes son ese eje central que está presente durante todo el proceso y, son ellos quienes tienen de primera mano la experiencia vivida sin el ideal de lo que debía ser la experiencia, siendo ellos con el paso del tiempo quienes fueron dando el carácter significativo al proyecto, pues en la participación que han tenido estos jóvenes desde sus propias historias de vida, saberes propios de sus comunidades y conflictos, encontramos el conocimiento vivido.

Así que en ellos el para qué sistematizar estaría cercano a un proceso de autorreconocimiento que les permitía verse a ellos como sujetos de aprendizaje dentro del proyecto “mundo de colores”. Ellos indicaron en su momento que este proyecto si les permitió poner parte de ellos y recibir también de sus compañeros, así como poder ver en ello una posibilidad de entender lo que se encontraba en su contexto desde otras miradas; y que, los conocimientos empíricos que traían sí pueden ser situados en su escuela.

3. Desde el entierro, la búsqueda y el encuentro de Las Huacas

Es esencial ofrecer una visión panorámica de los acontecimientos ocurridos durante la experiencia, organizándolos de manera cronológica y estructurada. Para lograrlo, es importante acceder a la documentación y los registros generados durante el desarrollo del proyecto. Ante la visión global del proceso, es crucial avanzar hacia la identificación de los componentes que conforman la experiencia. Con una comprensión clara del eje central de la sistematización, se puede determinar cuáles son estos elementos fundamentales. Esta organización de la información debe posibilitar que los diversos componentes de la experiencia sean percibidos como partes integradas de un proceso coherente.

Estos dos elementos anteriormente planteados formaran parte como lo enuncia Jara (1994): “recuperar históricamente, de forma desagregada, los distintos componentes del proceso vivido” (p.116)

Para recuperar el proceso, hay que recopilar la mayor cantidad de documentos producidos en el proyecto, planeaciones, diarios de campo, solicitudes, entregas, exposiciones, material que permita dar cuenta de la participación de los jóvenes, pues es su experiencia el eje central de la sistematización. Estas están organizadas respectivamente al año que le corresponden pues esta forma nos permitía ver el paso en el tiempo y la evolución de lo que ha sido el desarrollo de “mundo de colores” desde sus diferentes pretextos, pues una de las exigencias que se le hacía a los maestros era diseñarlo para cubrir todo el año escolar, entonces la realización del mismo se da en este estimado de tiempo así como su temática en cada año iba cambiando pues hacia parte de su metodología, la estructura continua siendo la misma pero en el cómo hacer, que se denomina “pretexto”, es finalizado y cambiado tras la culminación del año escolar.

Mucho de lo que se encuentra se relaciona con la producción de creaciones artísticas, pues es el área de la que estaba encargada la maestra Diana Viveros. Estas producciones permiten evidenciar parte de la participación de los jóvenes, pues su desarrollo se encontraba asociado a su contexto. Para recopilar dicha producción se realizó la organización de un material fotográfico tomado por la maestra y estudiantes que se encuentra dividido por años ya que en la metodología del proyecto estaba el diseño de ciertas temáticas por año; mucho de este material se encuentra recopilado en una o dos imágenes pues en la entrega de productos por parte de “mundo de colores” se optó por la obra colectiva.

La organización de este material contribuyó para realizar ejercicios activadores de la memoria con maestra y estudiantes que permitían darle parte de la historia o contexto a ese elemento, las producciones como trabajo final ya están cargadas de significantes valiosos, pero para conocer cómo se llegó a ello se dispone una parte personal de cada uno para ponerlo en ese trabajo y así tener un panorama de las cargas con las que cada participante cuenta.

4. Por qué Las Huacas Alumbran

Se debe interpretar críticamente la experiencia vivida, por lo que los momentos previos enriquecerán el desarrollo de esta etapa en particular, ya que debemos trascender lo descriptivo y realizar una abstracción del proceso para descubrir la razón de ser de la experiencia. Para la reflexión, es fundamental descomponer la experiencia en partes, que se hará por años, y realizar un ejercicio analítico. Esto implica identificar tensiones, contradicciones y elementos que faciliten la conceptualización y las conclusiones.

5. Al encontrar Las Huacas

En este tramo final, se formularán las conclusiones y los aprendizajes que ha dejado el conocer y sistematizar la experiencia de la practica pedagógica en el proyecto “mundo de colores”. De ella dependerá el logro de los objetivos del proceso de sistematización, pero también toma importancia porque se puede retribuir y compartir a quienes participaron del proceso, lograr que sus intereses se vean reflejados y cuestionarlos frente a la posibilidad de situar lo que hace parte de su vida como parte de un conocimiento vivido.

Con el recorrido conociendo Las Huacas, entendiendo para quienes alumbró, se debe realizar una reflexión interpretativa que conduzca a la formulación de conclusiones tanto teóricas como prácticas, estas deben abordar los objetivos establecidos durante el proceso de sistematización. Las conclusiones teóricas pueden manifestarse a través de formulaciones conceptuales surgidas de la reflexión sobre la experiencia, ya sea en el aporte a nuevas concepciones de las categorías trabajadas o si existió el surgimiento de alguna, por otro lado, las conclusiones prácticas deben evidenciar las enseñanzas de la experiencia, contribuyendo así a enriquecer futuras práctica. Es esencial crear un material que facilite compartir el aprendizaje que dejó el proceso de sistematización de la experiencia donde se pueda objetivar lo vivido, permitiendo así reflexionar y fortalecer la práctica.

V. CONFIESO QUE HE APRENDIDO

Para recopilar las enseñanzas que nos deja este proceso de sistematización, se necesitó una contextualización y caracterización que permita comprender cuáles son las características que existen en este territorio y que influyen en las formas de organización de la población, así como conocer los elementos que forman parte de la cotidianidad. Para reconocer las experiencias que hace parte del proyecto pedagógico “Nuestro Mundo de Colores” se empieza ubicando el territorio al que pertenece como lo es el departamento del Cauca y cuál es la población que aquí se encuentra, después tendremos una caracterización de la escuela, de la maestra, de los estudiantes y del proyecto, todo esto para brindar con mayor claridad cómo son las Huacas y qué encontramos en ellas.

I. Contextualización: ¿En dónde se ven las huacas?

El departamento del Cauca, en el suroeste de Colombia, se ha reconocido por su trayectoria en procesos sociales, resultado de la diversidad cultural y étnica del territorio. Según los últimos censos del Departamento Nacional de Estadística (DANE) hasta 2018, el departamento del Cauca tiene 1.243.503 habitantes, con características identitarias propias de su población, incluyendo a los 248.532 indígenas, concentrados en 10 municipios al nororiente del departamento que han aumentado significativamente la participación de esta población en los asuntos organizativos del departamento, con un incremento del 76 % en los 32 municipios del departamento. En cuanto a la población de autorreconocimiento Negra, Afrocolombiana, Raizal y Palenquera (NARP) alcanza los 245.362 habitantes, experimentado una disminución desde el último censo realizado en 2005, reflejando una tendencia negativa especialmente entre la población mestiza. Aunque estas cifras estadísticas muestran una visión parcial de la diversidad en el departamento del Cauca, esta se

acompaña de otras dinámicas propias de las relaciones que se establecen en un territorio compartido, donde cada individuo aporta su propia perspectiva del mundo, influenciada por sus vivencias y experiencias que no evidencian los censos demográficos.

La historia del departamento del Cauca ha estado acompañada de una serie de sucesos históricos que se han enmarcado por los conflictos que han surgido en el país, esta suele ser una región que cuenta con participaciones activas y constantes movilizaciones que buscan hacer visible las problemáticas que han traído el encuentro de diversos grupos presentes en el territorio sumado con el abandono estatal que termina encrudeciendo la violencia existente. Esto se ve reflejado en la oralidad de los caucanos, pues sus historias de vida suelen estar dentro del conflicto armado o de los conflictos interétnicos propios del territorio, haciendo que empiecen en sucesos.

“Históricamente, las comunidades étnicas y campesinas del departamento del Cauca se han caracterizado por sus múltiples resistencias, luchas por la tierra y el reconocimiento de sus derechos como pueblos indígenas, afros y campesinos. Aunque la estigmatización de la resistencia caucana sigue estando muy arraigada en el imaginario de la sociedad colombiana, las luchas que se han gestado en el departamento han significado algunos avances en la reivindicación por la tierra, la autonomía territorial y la defensa de los derechos constitucionales.” (Comisión de la Verdad, 2022)

Las iniciativas para promover la paz y el desarrollo organizativo emprendidas por las comunidades del departamento responden a la necesidad de resistir a las dinámicas del conflicto, una realidad presente en esta región del territorio según la historia reciente de nuestro país. El conflicto armado en el departamento del Cauca tiene raíces profundas que se remontan a décadas atrás, desde mediados del siglo XX, este territorio ha sido escenario de tensiones y confrontaciones

asociadas con disputas de tierras, desigualdades sociales y económicas, generando una lucha constante por el control territorial y los recursos naturales dejando una serie de conflictos que encrudecen la violencia en la región en donde la mayoría de las afectaciones se ven reflejadas en la población caucana. Las áreas rurales del departamento han experimentado un impacto significativo de estos conflictos acompañados del abandono estatal que han sufrido sus poblaciones, enfrentando desplazamientos forzados, violaciones de derechos humanos y restricciones en el acceso a las vías que conectan los municipios, situación ha estado acompañada por otras tensiones como las narrativas que surgen en torno a la ruralidad del Cauca y su población donde terminan siendo asociadas a dinámicas de violencia o grupos armados.

En respuesta, las comunidades se han esforzado para resistir y transformar estas circunstancias apostando a la construcción de paz para superar los desafíos históricos del Cauca desde la participación en los espacios de discusión sobre la organización política del departamento y de movilizaciones sociales que juzgan las dinámicas de las autoridades regionales y nacionales.

Las narrativas que se han desarrollado acerca de las zonas rurales y su población, caracterizada por su diversidad en el departamento, se ha construido comúnmente desde una posición muy centralizada que sale de la capital Popayán. Esta ciudad ha sido testigo de patrones discriminatorios dirigidos hacia las comunidades indígenas y afrodescendientes, como resultado de la herencia dejada por el proceso de colonización. La discriminación en Popayán ha alcanzado niveles sistemáticos, llegando al punto de normalizarse en la población, a pesar de los esfuerzos actuales mediante leyes y proyectos destinados a superar las barreras que estas comunidades han enfrentado.

Esta discriminación étnica también se manifiesta en las interacciones sociales, con estigmatizaciones y estereotipos que contribuyen a perpetuar una brecha entre la población mayoritaria y las comunidades indígenas y afrodescendientes. Esto puede ser otro tipo de violencia que se encuentra presente en el departamento, pero que difícilmente se reconoce pues se viven otras experiencias que dejan sin importancia lo que se encuentre en el plano del lenguaje, la identidad o el reconocimiento personal; sin embargo, esta situación si se puede evidenciar como una de las razones por las cuales se ha dado la concentración del poder en el Cauca y a quienes le pertenece, y es que bajo el discurso discriminatorio hacia el “indio” y el “negro” es como se ha consolidado la política caucana, y que contribuye a la segregación de las poblaciones en los territorios rurales dejándolas a merced del abandono.

Frente a las complejas dinámicas del conflicto armado y la discriminación étnica arraigada, las comunidades del Cauca han demostrado una capacidad extraordinaria para resistir y transformar las adversidades en oportunidades de cambio. Pese a las tensiones internas y externas de la historia reciente del departamento, la población caucana ha mantenido una resistencia constante, buscando la construcción de un futuro basado en la paz, la armonía y la igualdad. Las luchas históricas por los derechos y la tierra, lideradas por las comunidades étnicas y campesinas, han supuesto avances en la reivindicación de sus derechos constitucionales y la búsqueda de autonomía territorial, logros reflejan la determinación de las comunidades para enfrentar y superar las desigualdades arraigadas en su entorno. Aún hay desafíos persistentes, especialmente en Popayán, donde se ha normalizado la discriminación étnica, esta realidad subraya la necesidad de un enfoque más integral y sostenido para erradicar los patrones discriminatorios arraigados en la sociedad. La resiliencia de las comunidades del Cauca, aunque inspiradora, señala la importancia

de continuar trabajando hacia la construcción de una sociedad más inclusiva, justa y equitativa en la región.



Ilustración 1. Ubicación departamento del Cauca. Fuente: <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=17366537>

II. Contextualización de la I.E Las Huacas: aquí se encuentra un tesoro

La Institución Educativa Las Huacas se encuentra en la vereda Las Guacas¹, perteneciente a la zona nororiente rural del municipio de Popayán, en el departamento del Cauca, ubicada aproximadamente a 30 minutos del casco urbano del municipio. Esta escuela tiene una carga histórica significativa vinculada al lugar en el que habita, ya que su creación formó parte del

¹ De aquí en adelante cuando se haga referencia a las Huacas con inicial en “H” se trata de la Institución Educativa. Cuando se haga referencia a las Guacas con inicial en “G” se trata de la vereda.

proceso comunitario llevado a cabo por parte de quienes viven en la vereda, procesos campesinos y la junta de acción comunal en aquel entonces tal cual como se narra en el documento “Plan de Ordenamiento y Manejo Integral Único y Concertado Subcuenca Río Las piedras” que fue construido por la comunidad como primer ejercicio de caracterización de su territorio.

Esta vereda, parte de la zona rural del municipio de Popayán, inició su desarrollo con 22 personas propietarias de distintos terrenos. A través de una organización colaborativa, establecieron los puntos de referencia fundamentales para la consolidación del territorio conocido hoy como Las Guacas. En sus primeras etapas, en este espacio rural se encontraban varias haciendas destinadas a la ganadería y la producción de trigo, y parte de esos terrenos fue donado para lo que sería uno de los hitos más significativos de la vereda, su capilla, construida en 1916 y dedicada a la virgen del Carmen. Esta capilla ha sido crucial para la celebración de las festividades locales conocidas como "Las Fiestas del Niño", que existen hasta hoy. Estas festividades han

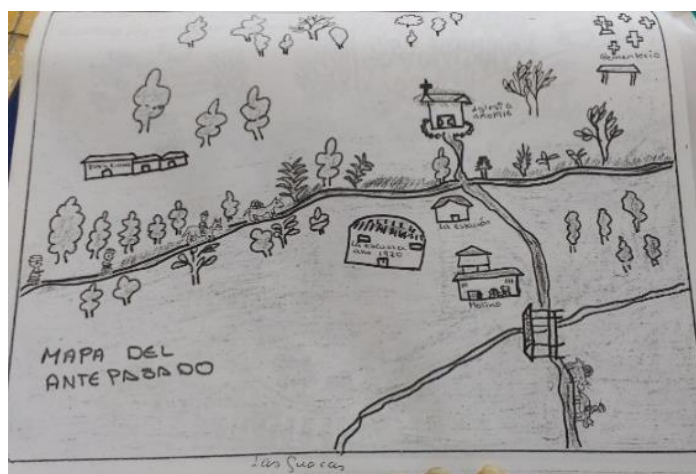


Ilustración 2. Dibujo realizado del mapa antiguo de la vereda Las Guacas. Fuente: Proyecto “Nuestro Mundo de Colores”

mantenido su arraigo en la comunidad y se celebran como parte integral de la tradición cultural de la vereda Las Guacas.

Para consolidarse como comunidad, los habitantes de entonces contemplaron el desarrollo del sector educativo en su vereda, utilizando casas de sus habitantes como espacios para la escuela. Así, el Sr. Juan Antonio Camayo donó terreno para construir la primera escuela en 1920. Esta construida con paredes de bareque y techo de paja, contaba con una única profesora que dictaba clases a 60 estudiantes, cubriendo niveles de 1° a 3° de primaria, en jornadas de lunes a sábado (Plan de Ordenamiento y Manejo Integral Único y Concertado Subcuenca Río Las Piedras). No fue sino hasta el año 2000 que se registró la ampliación del colegio, con la construcción de nuevas instalaciones destinadas a desarrollar la educación secundaria. Este nuevo ciclo educativo comenzó con la colaboración de 8 maestros y 165 estudiantes matriculados.



Ilustración 3. Dibujo realizado del mapa antiguo de la vereda Las Guacas. Fuente: Proyecto “Nuestro Mundo de Colores”

El surgimiento de esta institución como parte de un proceso organizativo y constitutivo en la vereda Las Guacas ha establecido parámetros fundamentales para su funcionamiento, los cuales están vinculados al desarrollo comunitario y territorial de este lugar. El hito del establecimiento de

la escuela como una iniciativa de la comunidad ha permitido mantener este vínculo en el tiempo, ya que los habitantes de este territorio, a lo largo de su historia y aprendizaje consideran la escuela como una parte integral de su identidad y la perciben como un lugar de encuentro para responder a los distintos llamados comunitarios. En respuesta a dichos llamados y al vínculo establecido entre la Comunidad y la Escuela, esta última ha formulado su Proyecto Educativo Institucional, considerando de manera integral las particularidades de este territorio y las necesidades de sus habitantes.

En el proceso de desarrollo institucional de Las Huacas, cobra vital importancia la elaboración de un Proyecto Educativo Institucional (PEI) que delimite las rutas por las cuales transitar de manera conjunta los procesos educativos, de manera que en su ejecución se lleven a cabo de manera comunitaria. Este enfoque busca transformar, cualificar y perfeccionar las prácticas educativas por una pedagogía que fortalezca los valores y otorgue nuevos significados al desarrollo cotidiano de la región, según el documento del Proyecto Educativo Institucional de Las Huacas. Este desarrollo se ha guiado por tres principios institucionales fundamentales, delineados en el PEI:

ARMONÍA: Concebida como la capacidad de convivir, amarse a sí mismo, respetar las riquezas naturales y ser fiel a las decisiones de la comunidad sobre pactos de convivencia.

CIENCIA: Concebida como la capacidad de innovar e integrar saberes tradicionales, científicos y tecnológicos para proponer y participar en el desarrollo de la comunidad

TRABAJO: Concebida como la capacidad de formarse laboralmente para producir y tener bienestar integral.



Ilustración 4. Escudo Institución Educativa Las Huacas. Fuente: PEI de la Institución

En su compromiso con la labor educativa, la observancia de sus principios y la continua interacción con la comunidad, la institución ha adoptado el Modelo Pedagógico Vinculante como base fundamental para su enfoque educativo. El Proyecto Educativo Institucional (PEI) se establece como un documento guía esencial para la formación integral de los estudiantes, convirtiéndose en un instrumento fundamental para su desarrollo personal y comunitario. Tal como lo expone el propio documento del PEI: "La comunidad como punto de llegada corresponde a un estado social integral deseado por una parte y producto terminado por otra parte. En esta dialéctica socio-pedagógica, nuestra institución encuentra su razón de ser y las justificaciones para ser el mayor tesoro de la comunidad." En este contexto, se encontrará que la institución propone y respalda proyectos e iniciativas que reconocen los distintos sentidos de lo comunitario en su entorno, reconociendo su importancia fundamental en la formación de los estudiantes.



*Ilustración 5. Entrada Principal a la Institución Educativa Las Huacas.
Fuente: Docente Diana Viveros*

En los últimos años, como parte del desarrollo de su proyecto educativo, la directiva liderada por el rector José Antonio Contreras Narváez ha buscado integrar enfoques de pedagogías populares y comunitarias. Este esfuerzo se ha apoyado con apoyos formativos como la Universidad del Cauca, por su Especialización en Educación Comunitaria, y la Asociación de Institutores y Trabajadores de la Educación del Cauca (ASOINCA) para diseñar estrategias pedagógicas pertinentes que aborden las necesidades de la comunidad educativa de Las Huacas.

Además, el acercamiento a la Asociación Campesina ASOCAMPO y al Consejo Regional Indígena del Cauca ha permitido la creación de estrategias que orientan a docentes y estudiantes hacia otros espacios formativos fuera de la escuela, viendo estas como parte complementaria de su proceso educativo. Sin embargo, se reconoce que este trabajo con la comunidad no siempre es sencillo, ya que, según narra Antonio Contreras, "muchas veces las comunidades esperan que los

docentes se hagan cargo de todo el trabajo, y lograr una colaboración recíproca resulta complicado, aunque se sigue intentando”. (Conversación con rector de la institución)

Con base en lo anterior, la institución ha adoptado la metodología de proyecto pedagógico para desarrollar el currículo en cada área. Esta metodología implica que, al inicio de cada año escolar, cada docente, en su área correspondiente, elabora un proyecto que integra el currículo establecido. No obstante, dicho proyecto se desarrolla mediante estrategias adaptadas a los recursos disponibles en el entorno. Además, busca incentivar en los estudiantes el interés por investigar y sentir relevancia respecto a los conocimientos adquiridos en su territorio para que los estudiantes se reconozcan como sujetos activos y participativos en su formación educativa.

III. Caracterización de la maestra y el proyecto “mundo de colores”: las huacas alumbran para quien no las busca

En aras a las nuevas iniciativas que se iban planteando en la institución con el objetivo de abordar el currículo desde un enfoque popular o comunitario, surge el proyecto “Nuestro Mundo de Colores” que empezó a implementar en 2018 en la Institución Educativa Las Huacas. Esta iniciativa surge como respuesta a la necesidad de fortalecer el sentido de pertenencia de los estudiantes del noveno grado hacia su entorno geográfico, social y cultural.

El objetivo del proyecto era generar alternativas y estrategias que promovieran un arraigo más profundo de los estudiantes hacia su comunidad, resaltando sus tradiciones y costumbres con un enfoque pedagógico que se fundamentara en la concienciación de los estudiantes y de sus padres de familia, reconociendo la importancia de la integración comunitaria como fundamental en el proceso educativo. Este propósito surgió tras un análisis previo realizado en la institución, donde identificó una falta significativa de sentido de

pertenencia de los estudiantes a su comunidad, lo que se consideró crucial para la apropiación de su cultura e identidad colectiva, elementos esenciales para reconectar y apropiarse de su contexto. El proyecto se diseñó como una propuesta que, mediante las artes plásticas y la integración de diversas áreas, buscaba motivar y fortalecer el sentido de pertenencia de los estudiantes, identificar la problemática y enriquecer la conexión de los estudiantes con su entorno, fomentando así un arraigo genuino y significativo.

A lo largo de los años, el desarrollo del proyecto se estructuró en torno a pretextos específicos que definían la temática y metodología a implementar durante el año escolar. Estos pretextos se seleccionaban, teniendo en cuenta las condiciones y particularidades del entorno local, convirtiendo este en un enfoque esencial para alcanzar resultados positivos. La ejecución del proyecto se alineaba con los objetivos establecidos en el Proyecto Educativo Institucional, priorizando la búsqueda de un aprendizaje significativo que generara identidad, arraigo y sentido de pertenencia, esto de la mano con el lenguaje plástico que se destacaba como el medio principal para la expresión creativa, adaptándose a las necesidades de cambio anual de pretextos para el ejercicio práctico del proyecto. Esta flexibilidad permitía aprovechar de manera óptima el contexto, adaptándose a las dinámicas cambiantes del entorno local y garantizando la pertinencia y relevancia continuas del proyecto en la formación de los estudiantes y permitiendo la vinculación de diversas áreas comprometidas con esta iniciativa.

Al diseñar estrategias para recuperar la identidad cultural, se consideraron circunstancias que contribuyeron al desconocimiento de los orígenes de los estudiantes de Las Huacas, como la influencia de la ciudad de Popayán, la adopción de nuevas costumbres y la búsqueda constante de oportunidades. Estas circunstancias se utilizaron como generadoras de preguntas para

cuestionar a los estudiantes sobre dónde habitaban entonces y la historia que albergaba. El objetivo era establecer una conexión significativa con el territorio de Las Guacas y comprender las prácticas de las diversas comunidades presentes, ya sean Campesinas, Indígenas o Afrodescendientes.

Para alcanzar los objetivos establecidos en el proyecto, resultó crucial la participación de diversos actores, desde las directivas y docentes hasta representantes de los distintos grupos poblacionales presentes en la zona, sin embargo, la participación más destacada provino de los propios estudiantes, quienes ocuparon el lugar de la fuente primordial de conocimientos para la ejecución de los pretextos. Se reconoció a los estudiantes como sujetos activos y participativos en el vínculo Comunidad-Escuela que caracteriza a la institución. En este contexto, los jóvenes asumieron un papel central al ser el contacto directo con la comunidad. Su conocimiento de lo que sucede en sus entornos, hogares y comunidades los posicionó como agentes fundamentales en la construcción de saberes, donde se valora su capacidad para ocupar este rol, brindando una perspectiva única al proyecto.

IV. Caracterización de los estudiantes: el encuentro después del desentierro

Los estudiantes de la institución proceden de diversos lugares de la zona, algunos de la misma vereda o de veredas cercanas, y otros residen en la zona norte de Popayán por su cercanía con Las Huacas, lo que facilita el acceso a la educación. Esta diversidad estudiantil se caracteriza porque varios pertenecen a diferentes grupos étnico o movimientos sociales que se encuentran cercanos a la escuela, entre ellos indígenas, campesinos, afrocolombianos, urbanos, rurales y desplazados, así como estudiantes que viven en una zona de invasión conocida como una eco aldea “La estrella Roja”, movimiento liderado por una colectividad llamada “los sin techo” que se sigue

disputando el derecho a la vivienda propia en la ciudad de Popayán, esta situación de ocupación del espacio que es propiedad privada o municipal los involucra en situaciones de confrontación con la fuerza pública constantemente, generando en muchos de los estudiantes que habitan en el espacio, otras experiencias con las que llegan a la escuela y que evidencian otra realidad de la población caucana.

Esta heterogeneidad ha convertido a la institución en un espacio de encuentro que enfatiza el sentido e interés por lo comunitario considerando fundamental comprender cómo asegurar que estos niños y jóvenes encuentren su voz y lugar en la sociedad, trascendiendo la noción convencional de un simple acto educativo que la escuela suele ofrecer.



*Ilustración 6. Zona Externa del Colegio.
Fuente: Isabella Viveros*

En la diversidad de orígenes de muchos estudiantes, la institución la ha convertido como parte de esas herramientas clave para el desarrollo de un Proyecto Educativo Institucional (PEI).

También surgen diversas expresiones por parte de los jóvenes sobre los elementos con los que se sienten identificados.

gLa infancia y la adolescencia son etapas en las que el interés por lo novedoso es evidente, pero este interés se pone en tensión por la carga cultural transmitida por sus familias. En esta tensión, los jóvenes se enfrentan a cuestionamientos sobre las prácticas culturales que deberían replicar, de acuerdo con las tradiciones de sus comunidades, pues de cierto modo existe la presión de seguir normas culturales propias establecidas, y, por otro lado, surge el deseo de explorar elementos de la ciudad, ya que su cercanía con Popayán los ha llevado a creer que es allí donde encuentran lo moderno y donde la oportunidad de descubrir un mundo diferente. Esta dualidad cultural genera un proceso de negociación identitaria en el cual los estudiantes buscan equilibrar las expectativas de sus comunidades con la atracción hacia nuevas experiencias y perspectivas, reflejando la complejidad de la construcción de la identidad en un contexto donde las influencias culturales y las aspiraciones individuales se entrelazan.



Ilustración 7. Estudiantes grado Once. Fuente: Autor: Isabella Viveros

Comprender la cotidianidad de estos jóvenes es esencial para la evidencia de la dualidad cultural a medida que avanzan en su proceso educativo. Provenientes mayormente de familias en la zona rural, las labores del campo constituyen su principal fuente de ingresos y sustento. Aunque el conocimiento del trabajo en el campo es su principal fuente de abastecimiento, la escasez en la producción agrícola hace que se vuelva cada vez más difícil sostenerse únicamente con estas actividades. En este contexto, los jóvenes asumen la responsabilidad de contribuir al sostén familiar mediante el trabajo, una práctica que, aunque nunca se ha considerado como trabajo forzado, es culturalmente aceptada y normalizada en estas comunidades rurales, donde el trabajo es fundamental para el sustento territorial. Dentro de esta lógica del trabajo, los jóvenes también han mostrado interés en utilizarlo como medio para obtener recursos que satisfagan sus propios intereses. Es así como, en periodos de vacaciones, muchos optan por trabajar en los cultivos de coca del departamento.

Este fenómeno, cada vez más evidente en el país, según la Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (UNODC), alcanzó las 230,000 hectáreas en 2022, representando un aumento del 13 % con respecto a 2021. Esta tendencia refleja la complejidad de las dinámicas socioeconómicas en las comunidades rurales, donde las oportunidades laborales se entrelazan con desafíos económicos, presentando a los jóvenes una encrucijada entre la tradición y la búsqueda de nuevas oportunidades.

Algunos de estos jóvenes provienen de poblaciones étnicas que residen en diferentes resguardos en las zonas altas del territorio y forman parte activa de organizaciones indígenas participando en sus procesos formativos. No obstante, muchos experimentan tensiones en relación con los saberes tradicionales recibidos en sus comunidades. Esta tensión los lleva a

tomar decisiones, como abandonar el colegio del cabildo para estudiar en Las Huacas, considerando que, en esta institución, además de dedicarse a las labores de la tierra y las costumbres propias, reciben una formación “más completa”. Esta elección refleja su percepción de que abandonar las prácticas de su comunidad los acerca más al conocimiento, concibiendo la educación tradicional como una formación verdadera, en contraposición a la educación propia. A pesar de abandonar los procesos de educación propia establecidos por sus comunidades, estos estudiantes se caracterizan por concebir su relación con el mundo y el territorio con muchos más conocimientos y sensibilidad.

Demuestran habilidades en el manejo de la tierra y el cultivo, participando activamente en espacios como las eras escolares. Además, su conocimiento en el tejido se integra con sus habilidades en el área de artes. En general, muchos estudiantes de la institución, al llegar a Las Huacas desde entornos rurales y familiares, adquieren conocimientos que, aunque puedan permanecer ocultos durante el proceso de búsqueda de su identidad, no pueden ocultarse en su práctica cotidiana en la comunidad escolar, convirtiéndose en una característica distintiva.

De lo anterior podemos destacar que la diversidad de estos jóvenes constituye un valioso potencial cuando ingresan a la escuela. Este espacio se convierte en un agente para la manifestación de las características propias y las ricas cargas culturales que llevan consigo desde las comunidades de las que provienen. La escuela ofrece la oportunidad de explorar y desarrollar estos elementos, proporcionando un entorno para construir escenarios desde lo comunitario, incluso cuando puede ser desafiante salir de esos territorios familiares. Cuando los jóvenes llegan a Las Huacas, aportan consigo una serie de saberes previos que pueden funcionar como herramientas fundamentales para fortalecer su proceso educativo. Estos saberes se ponen en

juego al explorar y reconocer el territorio, su población, y sus propios intereses, pero, sobre todo, desempeñan un papel crucial cuando se trata de buscar y establecer un lugar de enunciación en sus vidas, contribuyendo así a la construcción de sus identidades dentro y fuera de la institución educativa.

V. **Encuentro con las categorías**

En este momento se continuarán las categorías a estudiar presentadas en un momento inicial y que el proceso de sistematización nos ha permitido ubicar otra construcción desde esta experiencia, esto permitirá evidenciar los diferentes saberes construidos de los estudiantes y maestra en la participación de este proyecto. Las categorías inicialmente propuestas son resultado del análisis que permita lograr el objetivo planteado para la investigación, y darle un lugar en la construcción de conocimiento a aquellas actividades realizadas durante varios años.

a. La Interculturalidad en Las Huacas

La interculturalidad será ese elemento conceptual que permita entender las relaciones que dan en la escuela, así como esos aspectos que se hacen visibles en la convivencia de los estudiantes que llegan a la institución en el marco de un proceso educativo al cual están contribuyendo. En el desarrollo del proyecto pedagógico “Nuestro Mundo de Colores” en un principio el pretexto a trabajar es propuesto por la maestra, pero este será de carácter vinculante ya que estudiantes y padres se verán inmersos para participar; en esa inmersión se evidencia que hay aspectos propios de los saberes que tienen los jóvenes por su experiencia de vida que les permite hacer de su participación una posibilidad para construir conocimiento.



Ilustración 8. Reconocimiento de la escuela por parte de los estudiantes. 2018. Autor: Diana Viveros

La participación de los estudiantes en el desarrollo de este proyecto ha hecho que la practica sea transformadora, permitiendo que se pueda dar una lectura critica de la misma. La maestra Diana Viveros en los inicios del año 2017 encuentra la posibilidad de diseñar esta metodología de trabajo con objetivo dentro de su investigación *“fortalecer los saberes previos de los estudiantes de la zona, que sirvan de conocimientos para los que no son oriundos de la vereda e integrar los diferentes grupos culturas que se encuentran en la institución”*, así lo menciona dentro de sus planeaciones para las sesiones, esto lo que nos permite leer es que existe un reconocimiento de que en la escuela se cuenta con una diversidad de estudiantes que están allí presentes y que traen unos saberes que van a aportar para la construcción de conocimiento por los contextos que habitan.

Pensarse el espacio de la escuela como lugar para el fortalecimiento de los saberes previos que tienen los estudiantes lo han denominado *“los cimientos del muro”* para el año 2018, que estaba construido inicialmente desde la pregunta por los lugares que habitan estos jóvenes, esto se realizaba con actividades como *“¿manzanita de las huacas donde vives tú?”* siendo esta

la pregunta inicial hacia ellos, con la que se espera que puedan ser un poco más conscientes del lugar que habitan diariamente y, cómo éste les deja una serie de enseñanzas que si son importantes y que serán necesarias para la construcción de este proyecto.

El plantearse preguntas como el lugar donde viven los jóvenes es empezar a reconocer en ellos unas experiencias de vida cargadas de unos conocimientos que harán parte de la escuela. Es darle espacio a que ese estudiante pueda sentirse parte de un proceso educativo no solo como quien va a recibir saber sino también como un actor que lo construye y es que, preguntarse por dónde vive no solo como un formalismo sino como primer paso para el cuestionamiento y reconocimiento de otros elementos de la cotidianidad, ya hacen que en ese lugar se estén transformando las prácticas de la educación formal que nos hacen tan lejanos y que cada vez limita más la formación de unos vínculos que puedan construir para el bien común.

La pregunta inicial por su casa llevo a que se pudieran ubicar otros pretextos para la continuidad del proyecto pues lo jóvenes van dejando en evidencia otros elementos de su interés que son los que realmente definen los objetivos de las siguientes actividades a realizar. La pregunta también condujo a evidenciar que los estudiantes venían de familias que hacían parte de comunidades indígenas, afro, campesinas y desplazadas, esto claramente hace que al momento de encontrarse en la escuela sean diferentes pues sus saberes previos vienen de experiencias muy propias de ese reconocimiento identitario que tienen o que socialmente se le suele dar.

Para el caminar de “Nuestro mundo de colores” fue importante darles espacio a sus estudiantes para pudieran conocer en ellos parte de su historia, pero que esto sería un trabajo de constancia ya que son jóvenes que provienen de contextos donde se les ha silenciado, pues



Ilustración 9. Obra colectiva de los estudiantes sobre sus paisajes. 2018. Autor: Diana Viveros

algunos habitan en contextos hostiles donde no se les permite participar o ya hacen de estos conocimientos algo tan insignificante que no les permite reconocer que es un saber transformador en otro espacio.

En el desarrollo se fueron dando otras preguntas como “¿Cómo hacen para llegar al colegio?”, “¿Qué es lo que más te gusta de vivir en la vereda, y por qué?”, y se encontró que en

ellos hay un elemento de común encuentro que les permite vincularse a la mayoría y, que es una de esas ventajas que tiene la escuela rural, como lo es la cercanía con el campo y la naturaleza.

Reconociendo que el campo y la naturaleza son ese lugar de encuentro para estos jóvenes diversos, se plantearon los siguientes pretextos para desarrollar en “Nuestro Mundo de Colores” donde iniciaron con la pintura de los caminos que recorren por su vereda, la escuela, después estos caminos los llevaron a identificar otros seres que habitan juntos con ellos como los pájaros y las flores, esto también permitió que no solo los jóvenes se vincularan sino que sus padres que también son conocedores puedan ayudarles al reconocer estos pretextos y así construirlos. En ese desarrollo ya se empezaba a tener una noción de región, pues muchos de los estudiantes junto con sus familias son de diferentes partes del departamento del Cauca y de los departamentos aledaños que hacen parte del suroccidente del país.



Ilustración 10. Obra colectiva "las aves de las Huacas". 2019. Autor: Diana Viveros

La escuela rural ha permitido ser encuentro de muchas personas que han vivido una serie de experiencias muy propias de sus territorios, los jóvenes también hacen parte de esas experiencias y estas tienen la posibilidad de construir un conocimiento diferente al formalmente establecido para poder hacer en ellos un reconocimiento de la importancia que tienen para la construcción de territorios en paz sobre todo para las zonas rurales del departamento del Cauca. La Institución Educativa Las Huacas le ha apostado a hacer para estos jóvenes y maestros una posibilidad diferente en sus procesos formativos en los cuales se les permite participar, participación que llevará a evidenciar que cada uno tiene una historia que vale la pena contar y que la escuela puede hacer lugar a esa diversidad.

Cada uno de los pretextos manejado en el proyecto “Nuestro Mundo de Colores” se pueden observar como un camino que se fue construyendo donde cada vez los jóvenes podían tener mucha más seguridad y poner desde sus saberes un interés para el aprender, el hablar sobre los caminos (2018), los pájaros (2019), las flores (2020-2021), las paredes (2022), el tejido (2023), no solo son elementos vacíos que se quedan un conocimiento simple sino que son la resistencia en la escuela a aquellas formas oficiales de educación en las que se antepone las formas administrativas antes que las pedagogías en contexto.

Estos jóvenes que han hecho parte del proceso permiten comprender una forma diferente de ver la escuela. Ahora también son constructores de nuevos conceptos que son esenciales para la comprensión de sus mismas comunidades, estas experiencias las enmarcamos en una categoría como lo es la interculturalidad, pero la interculturalidad solo es posible cuando son los estudiantes, maestros y comunidad quienes se permiten reconocerse entre sí, dejar a un lado aquellas presiones que suelen ser vistas socialmente de lo que debería ser la escuela y

deciden hablar desde el camino que andan y por qué todos los días lo caminan, los pájaros que ven, las plantas que hacen parte de su cotidianidad, de conocimientos transmitidos por generaciones, ponerlos en ese campo de disputa como lo es la escuela, viéndose protagonistas en ésta.

En la última experiencia realizada en el año 2023 se evidencia el proceso de un proyecto que durante 6 años fue trabajando en ruta a fortalecer los saberes de sus estudiantes de la zona y acercarlos a quienes no hacían parte de ese lugar. Durante el último año se trabajó como pretexto, el tejido en mostacilla. Inicialmente se planteó como una propuesta que a los estudiantes les permitiría aprender habilidades en el tejido, apreciaciones artísticas del éste y una posibilidad de emprendimiento pues, era su último año de escuela. En el transcurso del tiempo se realizaron diferentes herramientas para producir sus creaciones; estas herramientas, eran fabricadas por los mismos estudiantes.



*Ilustración 11. Estudiante grado 11 fabricación de telares. 2023.
Autor: Diana Viveros*

En ese desarrollo fueron aprendiendo técnicas básicas pues se partía de creer que todos estaban aprendiendo una nueva habilidad y estaría en igualdad de condiciones, este

espacio lo que generó fue evidenciar que en esa diversidad cultural algunos ya eran conocedores de estas técnicas pues su pertenecía a la comunidad indígena de la zona. Estos estudiantes indígenas sintieron en este nuevo pretexto, la oportunidad para compartir con sus compañeros parte de sus saberes que traían desde su comunidad, pues es una práctica que hace parte de su reconocimiento como indígenas. Esto generó que el trabajo fuera acogido por los jóvenes y vieron en la realización de estos productos una motivación para conocerse entre ellos, de practicar saberes aprendidos en su comunidad y hacer una producción colectiva que les permitiría relacionarse con personas internas y externas de la institución.



Ilustración 12. Elaboración de manillas para Red Papaz por parte de los estudiantes. 2023. Autor: Diana Viveros

Estos desafíos propuestos y desarrollados por los jóvenes en conjunto con su maestra, sería la apuesta por romper con aquellas pedagogías tradicionales dándole a la educación la posibilidad de tener una perspectiva intercultural que reconozca la diversidad epistémica de quienes hacen a la escuela ese lugar significativo en la vida de las personas.

Los jóvenes de la Institución Educativa Las Huacas están siendo sujetos activos e investigadores en la construcción de la educación intercultural en las escuelas rurales, poseen unos saberes que la vereda Las Guacas y sus alrededores le han brindado, y aprendieron a darle lugar a ellos en la escuela.

Estos jóvenes crecieron en el marco del “Nuestro mundo de colores” para finalmente, entender que son ellos quienes enrutaron la dirección de la escuela pues esta finalmente, ésta solo tiene sentido con sus presencias activas. Ese crecimiento empezó por reconocer los caminos que los llevan todos los días, caminos acompañados por sonidos de pájaros caucanos que hacen de ese lugar un tesoro que también es razón de que las huacas alumbren, huacas que estaban adornadas por flores tan diferentes que embellecen y sanan a la región pacífica, para encontrarnos finalmente con estudiantes que entre dichos e historias han aprendido de muchas vidas que hacen parte de ellos, que aprendieron a tejer y encontraron en esto, el tejido que realmente sostiene a la escuela, la familia y la comunidad, que son ellos la resistencia de una educación desconsiderada, deshumana y poco amorosa que los quiere excluir, pero en ellos está la riqueza que siempre les hará parte de ese lugar.

b. Subjetividad Juvenil en Las Huacas

Cuando nos empezamos a preguntar por aquellos saberes que traían estos jóvenes y por qué durante todo el proceso fue difícil que lograran reconocer en ellos un sujeto activo, conocedor e investigador, se pudo evidenciar que enfrentan una serie de dilemas que hacen parte del crecer en el contexto que habitan. La escuela es aquel lugar que les hace pensar sobre su identidad, su saber y sus deseos, así que más allá de ser solo estudiantes también son jóvenes que tienen cuestionamientos sobre su vida y que tienen unas individuales a las cuales tienen

derecho, en ellas puedan aprender y desaprender dependiendo de su querer ser, pero existen unas ataduras a nivel cultural que muchas veces dan la impresión de no dejar otra posibilidad.

En el desarrollo del proyecto pedagógico “Nuestro Mundo de Colores” para el año 2022 se vio acompañado de un componente lecto-escritor que apoyaría a los chicos a desarrollar otras habilidades que les permitiera tener mejores herramientas en sus últimos años de escolaridad. Esto se pensó en términos de seguir en el fortalecimiento de los saberes que ya se había reconocido en ellos pero que también pudieran contribuir en el proceso educativo de otros estudiantes, así que la maestra Diana logra establecer un acuerdo con la maestra encargada de grado transición para crear una figura de apadrinamiento donde los jóvenes que pertenecían a grado once para entonces compartieran con estudiantes más pequeños para establecer un vínculo que les permitiera generar la confianza de hablar sobre sus experiencias y crear algún material que a los dos estudiantes les contribuyera en su proceso.



Ilustración 13. Apadrinamiento estudiantes grado once. 2022. Autor: Diana Viveros

El proceso les permitió identificar que independientemente de las diferencias en edad que tenían ya contaban con unos saberes compartidos que son propios de la zona pues muchos

habitaban ese mismo espacio de la vereda las Guacas, veredas aledañas, comunidad o en muchos casos también eran de las mismas familias, así que actividades como el dialogo de saberes donde se los invitaba a contar una historia local que hayan escuchado terminaba en una construcción conjunta de la historia, pues padrino y apadrinado ya tenían conocimiento de ella. Esto lo que permitió fue que después de la actividad central se presentara otro tipo de diálogo en el que ellos eran puestos en el desarrollo que empezaba a darle unos matices a esos relatos locales desde experiencias propias, que han vivenciado cuando participan de espacios de esparcimiento, de visitas a otros familiares o hasta el mismo desplazamiento de la escuela hacia sus casas.

Las actividades que se realizaban fueron despertando en los estudiantes otro tipo de conciencia frente a lo que allí se contaba, estar en otro espacio e ir reconociendo que existe la posibilidad de dialogar frente a lo que se sabe, permitió darle lugar para relatar sobre experiencias que les generaban sentires diferentes que estaban más cercanos a su desarrollo como jóvenes por fuera de la escuela pero que en ella se encontraban.

La ubicación geográfica de estos jóvenes tiene influencia frente a la construcción de su identidad, saberes y deseos, y es que estar cerca de la zona urbana de la ciudad de Popayán (capital del departamento del Cauca) ha generado en ellos una serie de tensiones de si es mejor lo urbano o lo rural al momento de escoger un espacio donde puedan desarrollarse. El tener la posibilidad de un contexto diferente al que ya se encuentran les atraviesa con una serie de dudas frente a la posibilidad de otra forma de vida, la escuela ya juega en ellos ese papel en el que pueden encontrarse con elementos que no están en sus comunidades, pero el estar con otros jóvenes que provienen de un lugar diferente y que llegan con otro tipo de experiencias hace que, el deseo por conocer aparezca en la construcción de su subjetividad.

Estas tensiones que presentan son visibles para la escuela cuando existen propuestas pedagógicas que les permitan tener una participación y un agenciamiento frente al lugar que ocupan en ese espacio. Estos jóvenes deben ser considerados sujetos de saber que han generado nuevos intereses que les permite configurar otro paradigma al que ya conocen el cual suele tener una carga identitaria con la que muchas veces no se sienten de todo recogidos y no les permite otro desarrollo de su personalidad, se tiene la impresión de que el deber ser es estar aferrado o sujetos a unas identidades cerradas que no tienen otra posibilidad de ser más allá de la tradicional, para así no darle existencia al deseo, pero estos jóvenes que en su mayoría se ubican en la ruralidad y provienen de familias indígenas, campesinas, afro, rurales deben ser considerados sujetos que desean, que pueden trastocar lo trazado de antemano para ellos.



Ilustración 14. Estudiantes en acompañamiento de transición. 2022. Autor: Diana Viveros.

Los dilemas en el plano de la existencia son comunes en el periodo de la juventud, cuestionarse por el lugar que habitamos es válido para la formación de nuestra personalidad, pero es entendible en los estudiantes que habitan la ruralidad generar interés por las zonas urbanas pues empiezan a ver unos elementos que están asociados al *desarrollo* y el *progreso* de forma llamativa para cambiar el contexto de sus vida, esta muchas veces es vista como una posibilidad para dejar ese entorno que se encuentra cargado por dinámicas de violencia hacia sus comunidades, así como de narcotráfico que los lleva a involucrarse como medio de trabajo para la subsistencia de sus familias.

También se evidencia que, los estudiantes que provienen de las zonas urbanas logran tener una mejor adaptación en la escuela cuando ésta desarrolla actividades que involucren el estar en contacto con la naturaleza o hasta el mismo trabajo en ella, esto puede ser que el origen de sus familias es de la zona rural, o que logran encontrar en este espacio la oportunidad de ejercer vínculos que les despierta afecto frente a ese espacio compuesto por la escuela y quienes allí se encuentran.



Ilustración 15. estudiantes grado once en compartir y esparcimiento. 2022. Autor: Diana Viveros

El proyecto “Nuestro Mundo de Colores” como una apuesta educativa que le brinda a la escuela nuevas formas de construirse, rompiendo con el paradigma de la escuela alejada de la vida de sus estudiantes. Los jóvenes fueron demostrando otras formas de hacer, pero también de pensarse a sí mismo en harás a ser de ellos algo diferente a lo que se les viene diciendo que deben ser.

Permitir en los estudiantes el lugar para que demuestren su saber y con ello puedan direccionar su proceso formativo es de gran valor, pero que ese reconocer a los jóvenes les permite a ellos cuestionarse las formas de vida que están establecidas en sus contextos para hacer de ellos algo diferente para así desatarse de muchas dinámicas que no son positivas y que hacen de los territorios lugares complejos para quienes allí se encuentran. Así que los jóvenes de Las Huacas con sus maestros le apostaron a hacer de todo ese espacio un lugar de posibilidad y no de retención para las ideas.



Ilustración 16. Estudiantes camino a la subcuenca río Las Piedras. 2022. Autor: Diana Viveros

VI. MORALEJA: CONCLUSIONES PARA LA BUSQUEDA DE LA SIGUIENTE HUACA

Acercarme a la I.E Las Huacas me permitió entender que existen otras configuraciones de lo que se conoce como la educación o la escuela rural que suele ser precarizada y empobrecida pues no se considera con la respectiva importancia a las comunidades que habitan a su alrededor, sin embargo, hay muchas iniciativas como las que se encuentran en esta escuela que se están realizando en los diferentes territorios del país que tratan de responder a las necesidades de los niños y jóvenes para que encuentren o comprendan que existe diversas posibilidades de existencia, una vida que puede vivirse alejada de la guerra u otros conflictos que afectan a sus familias y a ellos.

El desarrollo del proyecto pedagógico “Nuestro Mundo de Colores” es de gran enseñanza para quienes están en el proceso de formación para ser maestros como es mi caso. La iniciativa y propuesta de esta maestra en una escuela rural del departamento del Cauca es reflejo de convicción del ser maestro, así como también se reconoce en ella y otros maestros la figura del investigador. Los maestros que se encuentran en las escuelas diariamente se ven confrontados entre mandatos ajenos a los territorios y las necesidades que encuentran por su relacionamiento con los niños y jóvenes. Esto los lleva a proponer formas diversas de hacer pedagogía, lo que se plasma en la creación de proyectos, actividades y estrategias que son parte de un proceso investigativo que diariamente va construyendo resultados, sin embargo, actualmente no existe en la escuela ni en las políticas educativas, un espacio donde se le permita al maestro desarrollar ese rol de investigador, ni tampoco se le reconoce como tal,

imponiéndoles otras exigencias de carácter administrativo que olvidan realmente el sentido que tiene las escuelas, los niños, los jóvenes y las comunidades.

En el reconocimiento de los maestros que desarrollan estos proyectos en los territorios del país también hay un reconocimiento del abandono de los gobiernos locales y departamentales hacia las condiciones laborales de quienes se encuentran en estas escuelas; quienes se encontraban en la I.E Las Huacas en el año 2023 se les terminó sus contratos laborales, pues se priorizó la contratación de otros maestros, desconociendo una serie de procesos y vínculos que en ese lugar se habían construido. La institución continuó y los maestros quedaron sin un lugar para ejercer, siendo desvinculados de cualquier espacio con la alcaldía de la ciudad de Popayán pues, no contaban con ningún respaldo político para ser considerados en otro lugar o programa. Lo anterior refleja las condiciones laborales precarias en las que se encuentran muchos maestros del país, así como la cuestionable forma en las que la política caucana y sobre todo la payensa han adoptado para el funcionamiento y administración de los recursos en el territorio.

Todo el desarrollo de un maestro es importante con la participación de sus estudiantes, pero estos deben tener el espacio para poner en la mesa sus saberes y poder interpelar muchos otros. En la investigación social se usa del estudio de las comunidades para construir premisas y documentos que pretenden comprender las dinámicas de los contextos en los que se encuentra, pero no se reconoce que allí habitan jóvenes con dudas y tensiones frente a su relación con el saber, la comunidad y lo que quieren para sus vidas, suelen quedar atados a una serie de identidades que hoy ya no son de su atractivo porque la existencia de otros dispositivos les ha permitido conocer espacios que también resultan atractivos.

En la formación como Licenciada en Educación Comunitaria me permitió acompañar este proceso y reconocer que el papel que se jugaba en el espacio era y que debería ser, el de poder brindar unas herramientas para que las escuelas, maestros, estudiantes y jóvenes recojan los saberes que sus experiencias les ha dejado; ya hay muchas experiencias e investigaciones que cuentan con un material empírico que hace de sus procesos fuente de conocimiento para quienes nos formamos como maestros y nos acercan a las realidades que las escuelas viven, pero resulta esperanzador ver que son complejas las formas de desarrollar la labor en la construcción de futuros en paz. Así que hay que aventurarse a recorrer aquellos caminos en los que encontremos en alguna montaña un tesoro que no busquemos, que nos alumbre y haga de cada una muchas riquezas.

REFERENCIAS

- Agencia EFE. (2023). Los cultivos de coca en Colombia volvieron a romper récord con 230.000 hectáreas en 2022. [Los cultivos de coca en Colombia vuelven a romper récord en 2022 \(efe.com\)](#)
- Cendales, L. Torres, A. (0000). “La sistematización como experiencia investigativa y formativa”. Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe
- Comisión de la verdad. (2022) La lucha y resistencia es por el respeto a la vida - Norte y cordillera del Cauca: Entre la continuidad del conflicto y las resistencias ancestrales (comisiondelaverdad.co)
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística DANE. (2019). Población indígena de Colombia resultados del censo nacional de población y vivienda 2018
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística DANE. (2019). Población negra, afrocolombiana, raizal y palenquera resultados del censo nacional de población y vivienda 2018
- Fayad, J. (2021). Otras educaciones y pedagogías ancestrales: etnoeducación, educación intercultural y educación propia. Praxis Pedagógica, 21(30), 268-287
- García, B. Tirado, M. (2010). "La sistematización de experiencias: producción de conocimientos desde y para la práctica," Tendencias y Retos: Iss. 15, Article 7.
- Gonzales, J. Cruz. O. (2020). LXS JÓVENES EN LA ESCUELA SECUNDARIA. UN ESTUDIO DESDE LOS SIGNIFICADOS. Perspectivas Revista de Ciencias Sociales
- Institución Educativa Las Huacas. (2021) Proyecto Educativo Institucional I.E. LAS HUACAS - Armonía Ciencia Trabajo

-
- Jara, O. (1994). "Para Sistematizar Experiencias: una propuesta teórica y práctica. Centro de Estudios y Publicaciones ALFORJA
 - Jara, O. (2018). La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles. Bogotá. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE
 - Jara, O. (2021). Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias. Biblioteca Electrónica sobre Sistematización de Experiencias: www.cepalforja.org/sistematizacion
 - Juntas de Acción Comunal Subcuenca. (Año desconocido). Río Las Piedras. Plan de Ordenamiento y Manejo Integral Único y Concertado Subcuenca Río Las Piedras.
 - Jurado, C. & Tobasura, I. (2012) Dilema de la juventud en territorios rurales de Colombia: ¿campo o ciudad?
 - López, A. (2013). Construcción social de 'juventud rural' y políticas de juventud rural en la zona andina colombiana. Universidad de Manizales. <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/706>
 - Ministerio de Educación Nacional MEN. (2018) Plan especial de educación rural hacia el desarrollo rural y la construcción de paz
 - Parra, R. (1987). Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe. UNESCO
 - POZO ANDRÉS, María del Mar DEL; ÁLVAREZ CASTILLO, José Luís; LUENGO NAVAS, Julián y OTERO URTZA, Eugenio; Teorías e instituciones contemporáneas de educación, Madrid, Biblioteca Nueva, 2004, pp. 125-153.
 - Roa, M. (2017). Juventud rural y subjetividad: la vida entre el monte y la ciudad. Ciudad. Autónoma de Buenos Aires. Grupo Editor Universitario CLACSO

-
- Walsh, C. (2011). Etnoeducación e interculturalidad en perspectiva decolonial [Ponencia]. Cuarto Seminario Internacional “Etnoeducación e Interculturalidad. Perspectivas Afrodescendientes”. Centro de Desarrollo Étnico. <http://catherine-walsh.blogspot.com/2011/10/etnoeducación-e-interculturalidad>