

SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA DE ALFABETIZACIÓN FAMILIAR

“APRENDIENDO JUNTOS INTERCAMBIANDO SABERES”

EN LA ESCUELA RURAL DE BRADAMONTE-SIBATÉ

RICARDO ARIZA PARDO

TUTORA: CLAUDIA LILIANA SIERRA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL

BOGOTA D.C.

2020

TABLA DE CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS	1
INTRODUCCIÓN	3
CAPÍTULO 1	5
DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	5
1.1 SITUACIÓN PROBLEMA	5
1.2 CONTEXTUALIZACIÓN	7
1.3 OBJETIVO GENERAL.....	8
1.4 OBJETIVOS ESPECIFICOS.....	8
1.5 ENFOQUE METODOLÓGICO	9
1.5.1 Enfoque Cualitativo	9
1.5.2 La sistematización de Experiencias.....	10
1.5.3 Ruta metodológica para abordar la sistematización	14
CAPITULO 2	17
REFERENTES TEÓRICOS.....	17
2.1 ALFABETIZACIÓN VISTA DESDE DOS DIMENSIONES: UN TRÁNSITO DE LO FUNCIONAL HACIA LO CRÍTICO	17
2.2 RURALIDAD (ES)	26
2.2.1 Lo rural y la ruralidad, disyunción más allá del contexto geográfico	26
2.2.2 Crítica a la nueva concepción de la ruralidad	31
2.2.3 Crisis del sector rural	32
2.2.4 La educación rural	35
2.3 PILAR LEGÍTIMO PARA LA REIVINDICACIÓN DE LA CULTURA CAMPESINA, EL CAMPESINADO Y LOS SABERES CAMPESINOS.....	40
2.3.1 Concepción de campesino-a	40
2.3.2 Saberes campesinos: una razón más para el reconocimiento de la cultura campesina	42
CAPÍTULO 3	52
RECONSTRUCCIÓN DE LA TRAYECTORIA DE LA EXPERIENCIA	52
3.1 “SUMERCÉ, ARREJÚNTESE Y LE CUENTO”	52
3.2 El inicio de esta experiencia	56
3.3 Apuesta educativa y pedagógica	58

3.4	Huellas del accionar pedagógico y algunos resultados	63
3.4.1	El Campo y la Minería.....	63
3.4.2	Salida de campo a la Laguna de los Colorados.	65
3.4.3	¿Quiénes somos?	66
3.4.4	Grabación de la emisión para el programa de radio “El Convite” de la Pedagógica Radio.	70
3.4.5	Memorias de Barro	72
3.4.6	Cartografía social-Territorio de Bradamonte.	74
3.4.7	Nuevos aprendizajes- intercambio del saber tecnológico (Tics).....	75
3.4.8	Tradición oral, un elemento fundamental en la transmisión intergeneracional de saberes. 76	
3.4.9	¿Qué país nos merecemos como colombianos y campesinos?	78
3.4.10	Panel	79
	Educaciones rurales: los retos de su abordaje. Una mirada experiencial y visita a la emisora de la pedagógica radio.....	79
3.4.11	Otras producciones	82
3.5	Voces e impactos	83
3.5.1	Presentación de ponencia	87
	CAPÍTULO 4	90
	INTERPRETACIÓN CRÍTICA DE LA EXPERIENCIA.....	90
4.1	Alfabetización familiar, una oportunidad para volver a la Escuela.....	90
4.2	Saberes campesinos, necesidad de reivindicación e intercambio intergeneracional.....	92
4.3	Reconocimiento de la diversidad cultural por el maestro rural y en formación.....	96
	CAPITULO 5	98
5.1	BALANCE	98
5.2	RETOS Y PROYECCIONES	101
	ANEXOS.....	103
	Tabla 1. Acciones pedagógicas.....	105
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	110

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer inmensamente a cada una de las mamitas y papitos, abuelos y abuelas que han sido partícipes activos de este proceso; quienes entregaron el corazón y alma, se comprometieron de ruana y sombrero y creyeron en esta apuesta educativa como en cada una de las maestras y los maestros que subíamos cada viernes aprender de ustedes acerca de sus saberes, historias de vida, territorio, amores, etc., gracias infinitas por confiarnos sus más íntimos secretos, risas, tristezas y proyectos; pero también por sus abrazos, manifestaciones de afecto y palabras que nos motivaban a pensar propuestas para ustedes y demás campesinos de Sibaté.

Así mismo, quiero agradecerle a la vereda y a su Escuela Rural Bradamonte (niños, niñas, maestras titulares y familias) por abrirme sus puertas y permitirme espacios como el proceso de alfabetización familiar, una experiencia inolvidable que se suma a mi formación personal y profesional como maestro y educador infantil. Siempre llevaré en mi corazón cada cariño expresado en los abrazos y apretones recibidos, en las risas, los juegos, llantos y confiabilidad que compartimos durante todo ese tiempo.

Por otro lado, una manifestación de inmensas gracias a mi profe Claudia Sierra por todo el amor incontable, entrega y valentía por esta experiencia; pero, además por la educación rural, los territorios y pobladores rurales. Quiero que no olvides que eres de esas maestras que nunca se borra de la mente porque dejo en mí, huellas imborrables reflejadas en los consejos, palabras y enseñanzas dadas. Espero seguir creciendo y encontrándome en este camino de la docencia a personas como tú.

Finalmente, no puede faltar un agradecimiento a mi familia, quienes les dedico este logro en mi vida por su apoyo y paciencia; a mi madre que la amo y tengo en mi corazón como el más valioso tesoro, a mis hermanas que son la fuerza y mi sobrina y sobrino que son la luz y el revivir de mi hogar. En el más allá, al esposo de mi mamá que nos siga iluminando.

¡A todos quienes creyeron en esta experiencia, gracias por creer y apoyarnos!

INTRODUCCIÓN

El presente ejercicio académico es elaborado por Ricardo Ariza Pardo estudiante de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional con la asesoría de la Maestra Claudia Sierra, bajo su tutoría decidimos sistematizar la experiencia de Alfabetización familiar *“aprendiendo juntos intercambiando saberes”*; como una manera rigurosa de recoger hasta ahora lo vivido en la apuesta pedagógica que se emprendió en el año 2018 con los padres, madres, abuelos, abuelas y niños-as de la Escuela rural de Bradamonte de Sibaté

Además, se convierte en una oportunidad de aprender acerca de la sistematización de experiencias como modalidad investigativa y formativa en las propuestas educativas alternativas de la educación popular. En donde se considera que el licenciado de Educación Infantil tiene un lugar y una obligación educativa y pedagógica, como agente clave en las zonas rurales de nuestro país, para reconocer las realidades, problemáticas y particulares de cada uno de los territorios diversos en donde el maestro hace presencia.

Por consiguiente, al reconocer la ruralidad específica que rodea al maestro, emprende y transforma su quehacer docente con apuestas educativas como la alfabetización familiar, que pretenden potenciar y empoderar los territorios y a sus habitantes rurales; es decir, lleva a la escuela las prácticas sociales, las formas de organización, la espiritualidad y las cosmovisiones profundas que caracterizan a los territorios rurales de Colombia.

En ese sentido, este documento se presenta como un ejercicio para reconstruir la experiencia de alfabetización familiar e interpretarla críticamente como forma de reconocer en el campesinado de la vereda y escuela de Bradamonte-Sibaté esas particularidades para fortalecerlas y habilitarlas a partir de actividades de intercambio de saberes intergeneracionales.

Para exponer de forma organizada la experiencia recogida este documento se encuentra dividido en cinco capítulos; el primer capítulo presenta el diseño de la investigación: la situación problema, contextualización, el objetivo general y específicos y enfoque metodológico, el cual da cuenta del tipo de investigación usada y la fundamentación teórica de la sistematización de experiencias desde autores como Alfonso Torres y Oscar Jara. Además, se presenta la ruta metodológica con los momentos que trazan el camino para sistematizar el proceso de alfabetización familiar.

El segundo capítulo, presenta el contexto teórico en donde se abordan tres categorías conceptuales; en primer lugar, alfabetización que enmarca la intencionalidad de un proceso de alfabetización; en segundo lugar, ruralidad (es) en donde se expone varios aspectos importantes para comprender el contexto donde se realiza la experiencia. Y, por último, el campesinado y los saberes campesinos, un acercamiento a su conceptualización.

En el tercer capítulo se reconstruye la trayectoria de experiencia, empezando con una contextualización del territorio, la escuela y los habitantes de Bradamonte; además se expone la apuesta educativa y pedagógica emprendida en este lugar, la alfabetización familiar **“aprendiendo juntos intercambiando saberes”** con los resultados, huellas, voces e impactos que deja esta experiencia.

En el cuarto capítulo, se plantea la interpretación y reflexión crítica que se recoge de la experiencia a partir de las categorías propuestas. Y en quinto y último capítulo, se subrayan el balance, retos y proyecciones establecidas desde la retroalimentación de la experiencia como en el ejercicio de sistematizarla.

CAPÍTULO 1

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

1.1 SITUACIÓN PROBLEMA

Las poblaciones rurales y en especial las campesinas han sido arbitrariamente segregadas, silenciadas y marginadas por los intereses neoliberales de las élites económicas, periodísticas y políticas del país; quienes usualmente les califican como grupos sociales cuya existencia es sinónimo de atraso, pobreza, incapacidad, entre otros adjetivos peyorativos, desconociendo e invalidando cualidades, habilidades, saberes culturales y ancestrales, que desde su relación con la tierra, la naturaleza y el medio ambiente, significan y otorgan valor a la vida y los aprendizajes que transitan en este contexto, develando una perspectiva íntegra de lo que implica ser campesino.

Por ende, desde las apuestas educativas e institucionales de las escuelas rurales se desarrolla la intencionalidad de incluir al campesino niño, niña y adulto en las dinámicas y los saberes occidentalizados que refuerzan la discriminación, las desigualdades sociales, económicas y políticas, negándoles su derecho a ser, expresarse y formarse en su propia diversidad cultural y prácticas cotidianas socialmente construidas.

En consecuencia, se considera importante que los miembros de un proceso de alfabetización familiar entiendan su lugar y posición como dinamizadores de su propia cultura, saber y cotidianidad, a través de la transmisión intergeneracional de abuelos a padres, hijos y nietos que perpetúen el legado con el fin de generar procesos de resistencia en la formación de campesinos desde una educación descontextualizada e interesada en mantener

las relaciones de opresor y oprimido. En otras palabras, “existe una abrumadora necesidad de desarrollar, en primera instancia, prácticas pedagógicas que agrupen a los educadores, los padres, abuelos y educandos en torno a visiones comunitarias nuevas y más emancipadoras” (Giroux, 1989, p.30).

Por lo tanto, en relación con dichas características, el accionar del maestro rural al interior y de manera externa a la escuela, se desarrolla en el marco de la transformación y empoderamiento del campesino como sujeto social, político y cultural, con cosmovisiones legítimas que dan sentido y configuran su estilo de vida; por consiguiente, las prácticas pedagógicas deben entenderse como la oportunidad de potenciar las capacidades sociales, afectivas, lingüísticas, físicas, creativas, etc., de aquellas comunidades.

Es decir, el reconocimiento y visibilización de una diversidad cultural y social como elemento de resistencia ante una educación de inclusión homogeneizadora. Un ejercicio para la formación de los sujetos como forjadores de su propia historia y transformadores de situaciones, prácticas y políticas de desigualdad, injusticia, opresión y discriminación con las comunidades.

Adicionalmente, establecer una escuela democrática que contribuya a volver visible lo que la mirada normalizadora oculta. Es decir, que la diversidad sea un valor positivo dentro de la escuela intercambiando saberes, perspectivas, pensamientos y creencias para tener “una sociedad donde la diferencia sea un mecanismo de construcción de nuestra autonomía y nuestras libertades, no la excusa para profundizar las desigualdades sociales, económicas y políticas” (Gentili, 2003, p. 9).

De acuerdo a lo anterior, se plantea la siguiente pregunta ¿De qué forma la sistematización del proceso de alfabetización familiar *“aprendiendo juntos intercambiando saberes”* en la escuela rural de Bradamonte da cuenta del fortalecimiento de los procesos educativos de los niños, niñas y adultos en pro de reconocer sus saberes y reivindicar su diversidad cultural?

1.2 CONTEXTUALIZACIÓN

La sistematización de la experiencia de alfabetización familiar *“aprendiendo juntos intercambiando saberes”* tiene lugar en la escuela rural de Bradamonte del municipio de Sibaté-Cundinamarca inscrita en un conjunto de escuelas rurales lideradas por la Instituto Educativo Departamental Romeral (I.E.D), conocida como la principal, donde se encuentra el punto de rectoría. La escuela Bradamonte fue fundada en 1955. Es una escuela multigrado y unitaria que en estos momentos atiende 25 niños y niñas aproximadamente que cursan los grados preescolares hasta quinto de primaria.

Por otro lado, los participantes y protagonistas del proceso de alfabetización familiar hacen parte de la vereda de Bradamonte y específicamente son: Los esposos Gonzalo Mayorga (68 años) y Cristina Gutiérrez ecónoma de la escuela (65 años), las hermanas mellizas Graciela Parra (72 años) y Carmen Parra (72 años), los papitos y esposos Janeth Peñaloza (31 años) y Zabolón Ríos (40 años), la abuelita María Adelia Gutiérrez (72 años) y el abuelito Víctor Manuel Garzón (74 años). Campesinos y campesinas que pertenecen a familias tradicionales conformadas por madre, padre, hijos e hijas y/o abuelos-las que se encargan de la crianza y educación de los niños y las niñas. Generalmente se dedican a la siembra y cosecha de papa, fresa, alverja, zanahoria en sus propias parcelas de tierra o trabajando al jornal en las fincas de vecinos que se convierten en los patronos como además,

al ordeño que lo realizan de forma manual con su ganado para el consumo familiar y la venta como formas de obtener ingresos monetarios.

También, es importante mencionar que los asistentes y actores del proceso de alfabetización familiar no culminaron sus procesos educativos en la etapa de infancia por diferentes circunstancias, entre ellas no lo consideraron fundamental para sus familias, ya que era primordial aprender las labores del campo; por eso, se encuentran en los niveles de primero (Gonzalo, Cristina y Víctor), segundo (Graciela, Carmen y María), quinto (Janeth y Zabulón) de primaria.

1.3 OBJETIVO GENERAL

Evidenciar y visibilizar como el proceso de alfabetización familiar *“aprendiendo juntos intercambiando saberes”* como acción educativa y pedagógica fortalece los procesos educativos en los campesinos tanto niños, niñas y adultos de la Escuela y Vereda de Bradamonte-Sibaté.

1.4 OBJETIVOS ESPECIFICOS

- Reconstruir la experiencia del proceso de alfabetización familiar para dar cuenta de los aportes realizados que fortalecen la escuela como lugar donde se gestan espacios de intercambio y diálogo de saberes intergeneracionalmente entre los niños-as, abuelos-as y padres de familia de la comunidad rural de Bradamonte.
- Analizar y reflexionar de manera crítica las acciones pedagógicas llevadas a cabo durante el proceso y el impacto que la experiencia ha tenido en la comunidad de Bradamonte.

1.5 ENFOQUE METODOLÓGICO

Este apartado da cuenta de la metodología empleada para el desarrollo del presente trabajo de grado, la cual responde a la sistematización de experiencias, cuyo enfoque responde a características de corte cualitativo; además, se expone un acercamiento teórico a la sistematización como modalidad de investigación cualitativa crítica desde los planteamientos de autores como Lola Cendales (2009), Alfredo Torres (2007), Disney Barragán (2017) y Oscar Jara (2011); los últimos tres autores trazan una ruta metodológica importante que guía la labor de sistematizar la experiencia de alfabetización familiar.

1.5.1 Enfoque Cualitativo

El enfoque cualitativo se refiere a una forma de explicar los significados de las experiencias vividas y los datos descriptivos y narrados que surgen en las prácticas y propuestas pedagógicas, a partir de su interpretación. La investigación cualitativa cuenta con varias características, Taylor y Bogdan en (Quecedo y Castaño, 2003) las presentan conceptualmente se retoman para el desarrollo de la presente investigación.

Por una parte, como investigadores actuamos en este proceso de sistematización de forma comprensiva, partiendo de las acciones pedagógicas planeadas y sus resultados experienciales vividos, y no sobre simples especulaciones o hipótesis plateadas. Es por eso, que la presente investigación es sistemática y rigurosa, no estandarizada, que no controla los datos que registra y las experiencias que analiza.

Por otro lado, entendemos el contexto y las personas bajo una perspectiva holística, desde su pasado y en las situaciones en las que se halla, para identificarnos con ellas y así comprender cómo experimentan la realidad; obligados a suspender o apartar nuestras propias

creencias, perspectivas y predisposiciones, ya que, no se busca “la verdad o la moralidad”, sino una comprensión detallada de las perspectivas y experiencias de los participantes del proceso de alfabetización. Por consiguiente, subrayamos como adecuado este enfoque cualitativo por su carácter humanista, dado que, “el estudio cualitativo permite conocer el aspecto personal, la vida interior, las perspectivas, creencias, conceptos..., éxitos y fracasos, la lucha moral, los esfuerzos...” (Quecedo y Castaño, 2003, p.8).

Por último, interpretamos desde un contexto, no desde generalizaciones, nos situamos en un lugar específico; la vereda y la escuela de Bradamonte-Sibaté, que tienen unas cualidades o características particulares necesarias de estudiar, entender y reconocer en sus pobladores, y por ende el sentido del proceso de alfabetización familiar, de manera descriptiva y analítica de cómo se desarrollaron las experiencias vividas.

1.5.2 La sistematización de Experiencias

Dentro de este enfoque cualitativo encontramos la sistematización de experiencias como aquella forma adecuada de realizar la presente investigación. Por eso, enseguida queremos resaltar su definición y algunas características de la misma.

La sistematización de experiencias es la interpretación crítica de las prácticas que se han desarrollado y sobre las cuales se pretende hacer una mirada determinada, con el fin de ser ordenadas y reconstruidas, descubriendo o explicando la lógica del proceso vivido; además “produce conocimientos y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse de los sentidos de las experiencias, comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia un futuro con perspectiva transformadora” (Jara, 2011, p.4). De esa manera se puede resignificar los saberes de los sujetos en las prácticas sociales y educativas, identificando las fortalezas, oportunidades

y dificultades, evidenciando así los principales cambios que se dieron a lo largo del proceso y su razón de ser. Es decir, hacer una comprensión rigurosa y crítica de las acciones vividas dentro de la propuesta educativa que contribuya a su mejoramiento e incremente su potencialidad.

Por consiguiente, la sistematización es un proceso humano de producción de sentidos, que no da cabida a procedimientos o técnicas estandarizadas, sino a “memorias, vivencias, sueños, visiones y opciones de individuos y grupos que se asumen como posibilidad de auto comprensión y transformación” (Torres y Cendales, 2007, p.42). En ese contexto, es necesario asumir el ejercicio de sistematizar como una responsabilidad colectiva y un desafío formativo humanizante que requiere activar la memoria, los vínculos afectivos y la identidad comunitaria.

De ahí que el ejercicio de sistematizar sea intersubjetivo, es decir, se comprende como una práctica impregnada de subjetividad por cuanto existe un conjunto de instancias y producción de sentido (normas, valores, creencias, lenguajes, emociones etc.) a donde los individuos y los colectivos se remiten para construir y actuar en la realidad, para elaborar su experiencia y establecer vínculos sociales de manera que se configura a la subjetividad como “un campo problemático desde el cual podemos pensar la realidad social y el propio pensar que organicemos sobre dicha realidad”(Torres y Cendales, 2007, p.46) para generar diálogos colectivos en los cuales confluyen pensamientos y sentires, mientras se van estableciendo progresivamente compromisos.

Por ende, en la sistematización se recoge e identifica los hechos o acontecimientos significativos que van a evidenciar la huellas que ha dejado la experiencia en los protagonistas

de los proyectos, las propuestas o prácticas emancipadoras; por tal razón es necesario revalorar la narración que “se ocupa de las intenciones y acciones humanas, de las vicisitudes de la experiencia cotidiana; le interesa los personajes, sus acciones, sus intenciones y los contextos donde se desempeñan”(Torres y Cendales, 2007, p.49). Es entonces, la narración o el relato la reconstrucción de la historia y el enriquecimiento de la identidad que nos configura como sujetos de saber y autorreflexión, para comprender e interpretar críticamente los contextos, factores y elementos que están inmersos en las acciones colectivas que se emprenden.

Por otra parte, es importante resaltar que la sistematización de experiencias es un espacio de formación porque integra o reactiva prácticas y habilidades investigativas como la lectura, la escritura, la conceptualización y el análisis crítico de información, lo cual fortalece la configuración de individuos problematizadores, reflexivos, críticos y analíticos. Además, la formación es clave “porque es la garantía de la participación, de la apropiación de la metodología y de la calidad de la comprensión de la experiencia” (Torres y Cendales, 2007, p.47).

Así pues, los investigadores asumen un interés crítico de mejorar la práctica, de reconstruir susceptiblemente las propuestas dándoles un “nuevo aire” de reanimación, orientación de cara al futuro, examinando las múltiples posibilidades de vislumbrar hacia dónde encaminarlos. Al respecto Torres y Barragán (2017) señalan, “la re-apropiación crítica de la experiencia y los sentidos posibilita renovar y actualizar las orientaciones y propósitos de las prácticas y proyectos” (p.26). La sistematización, entonces, tiene una función retrospectiva de volver a las experiencias pasadas y, además, prospectiva puesto que se establece con miras a acciones futuras.

En esa tarea de contribuir a la construcción de sentidos de carácter comunitario, así como de tejer nuevos vínculos, visiones, ajustes y significados; se fortalece los equipos y se empodera los actores, que no se quedan simplemente satisfechos con los resultados que se obtienen de la experiencia, sino que, además, potencian su capacidad de:

“cuestionar esos resultados, escudriñando en los límites, en las fisuras, en lo instituyente más que en lo instituido, en los bordes de las experiencias para ver qué está pasando por allí, a fin de hacer del límite de la fisura una posibilidad”. (Cendales, 2009, p.73)

Por otro lado, la sistematización genera la oportunidad de reconocerse como sujetos socio-históricos con la capacidad y posibilidad de transformación de sí y de su entorno, para que a partir del ejercicio de sistematizar las prácticas significativas y alternativas se busque “potenciarlas y producir saberes que aportan a las resistencias y re-existencias frente al modelo hegemónico”(Torres y Barragán, 2017, p.49), a las situaciones de desigualdad, discriminación e injusticia y “a la construcción de un proyecto de sociedad más justa, más democrática, más solidaria” (Cendales, 2009, p.73).

Por último, la sistematización como práctica investigativa tiene su propio carácter, fuerza e identidad, por lo que no puede ser vista como un paso más de una investigación: la organización, recopilación y análisis de información que busca de manera objetiva y clásica teorizar la práctica. De hecho, estos son momentos de la sistematización que permiten la producción de “principalmente, nuevas lecturas, nuevos sentidos sobre la práctica. Si bien desde la voz y mirada de los protagonistas, el resultado es una mirada más densa y profunda de la experiencia común de la cual puedan derivarse pistas para potenciarla o transformarla”

(Torres y Cendales, 2007, p.48). Desde esa óptica, el proceso investigativo sistematizador que es más espiral que lineal; tiene unos momentos claves, unas fases y procedimientos que se deben tener en cuenta para que surjan esas pistas potenciadoras de la práctica.

1.5.3 Ruta metodológica para abordar la sistematización

En la sistematización no existe una fórmula o única ruta para abordarla, sino diferentes posibilidades para construir un camino que conduzca a la sistematización de experiencias; sin embargo, algunos autores presentan formas de sistematizar, cada una con unas fases, unos procesos y procedimientos que se deben tener en cuenta ya sean “en su totalidad, o bien recrearse según las necesidades de la experiencia a sistematizar” (Torres y Barragán, 2017, p.37).

Para el presente ejercicio de sistematización se decide retomar los planteamientos de Jara (2011) y Torres y Barragán (2017) sobre cómo sistematizar, ya que, los consideramos adecuados para dar respuesta a los objetivos trazados y las perspectivas establecidas. De esta manera, la ruta a seguir plantea cinco momentos para realizar el ejercicio de sistematización de la experiencia de alfabetización familiar. En ellos se observa y subraya el camino que trazamos para la reconstrucción, interpretación o análisis de los sentidos y significados, conclusiones y recomendaciones de la propuesta educativa y del ejercicio de sistematizar.

En primer lugar, el punto de partida de la sistematización determina la necesidad y voluntad de sistematizar. Es el momento en que se definimos sistematizar la experiencia como investigadores (estudiante y tutora), por ser parte de la misma, ya que es requisito haber participado en la experiencia. Además, reconocimos que es importante reconstruir e interpretar críticamente el proceso de alfabetización familiar ***“aprendiendo juntos***

intercambiando saberes” como un desafío y compromiso porque contábamos con registros como anotaciones y demás documentos para la posterior reflexión.

En segundo lugar, se realiza el planteamiento de preguntas iniciales para el diseño de la sistematización. Definimos el objetivo o el propósito de la sistematización, es decir, su utilidad o el para qué se realiza esta sistematización de experiencia vivida en la Escuela Bradamonte-Sibaté. En este momento se identificó dónde se encuentra la información de recuperación del proceso de la experiencia para su clasificación y ordenamiento. También, pensamos el cómo y por eso, realizamos un plan de trabajo, unos compromisos y qué instrumentos se van a utilizar.

En tercer lugar, la recuperación del proceso vivido o reconstrucción de la trayectoria de la experiencia. En esta fase se reconstruyó de forma narrativa y descriptiva otorgando un orden y cronología a la experiencia vivida. Así mismo, se identificó los momentos significativos, las principales acciones realizadas, los cambios y tensiones que fueron marcando el ritmo y las etapas del proceso de alfabetización familiar. Esto ordenando y clasificando la información registrada en las planeaciones, las reflexiones, los medios audiovisuales y fotografías para develar los componentes más significativos

En cuarto lugar, reflexión de fondo o interpretación crítica conjunta de la experiencia, aquí se analizó y sintetizó cada elemento por separado para encontrar interrogantes, puntos críticos y paralelos. Luego, reflexionar críticamente para entender, explicitar o descubrir la lógica que ha tenido la experiencia a través de las categorías teóricas propuestas *alfabetización, campesinado, saberes campesinos y ruralidades* que se definen en el transcurso del proceso de sistematizar la experiencia de alfabetización familiar.

Por último, se establecen los puntos de llegada y transforma-acción de la práctica. Se formularon las conclusiones, aprendizajes de la sistematización. Además, los retos y proyecciones para potenciar el proceso de alfabetización familiar como para otros que deseen iniciar una experiencia igual.

Figura 1. Esquema de la ruta metodológica



Elaborado por Ricardo Ariza estudiante X Semestre Licenciatura Educación Infantil.

CAPITULO 2

REFERENTES TEÓRICOS

En este apartado se plantean y exponen tres categorías: Alfabetización, Ruralidad (es), y el campesinado y saberes campesinos que fundamentan conceptualmente el ejercicio de sistematizar la experiencia del proceso de alfabetización familiar.

2.1 ALFABETIZACIÓN VISTA DESDE DOS DIMENSIONES: UN TRÁNSITO DE LO FUNCIONAL HACIA LO CRÍTICO

*Mi visión de la alfabetización va más allá del ba,
be, bi, bo, bu. Porque implica una comprensión
crítica de la realidad social, política y económica
en la que está el alfabetizado... Alfabetizarse no
es aprender a repetir palabras sino a decir su*

Palabra.

Paulo Freire

Para el desarrollo de la presente categoría es preciso preguntarse ¿para qué? y ¿cuál es el propósito orientador educativo, político e ideológico en un proceso de alfabetización? Preguntas que enmarcan la intencionalidad, las prácticas y acciones pedagógicas, como también, las formas de relacionarse que existen entre los actores participantes de un proceso de alfabetización familiar. Así mismo, permiten desarrollar esta categoría desde dos dimensiones; la alfabetización funcional y la crítica, las cuales se extraen, nutren y analizan principalmente desde los planteamientos referidos por el pedagogo Paulo Freire.

Si se habla de alfabetización funcional, básicamente pretende formar personas para “funcionar” en la sociedad tal y como es; injusta, desigual, opresiva, discriminadora, elitista etc., (Hernández, 2008). Es decir, el sujeto es configurado como un ser pasivo, sumiso, silenciado, limitado y reproductor de una cultura dominante, en donde su papel y condición como ser humano, ya han sido planificados o predeterminados por otros.

En efecto, se ha sumergido en un mundo ligado a las necesidades de modernización y desarrollo económico, que en la actualidad conocemos como globalización. Donde su objetivo educativo es la capacitación para el trabajo y la acumulación del capital, por eso, su prioridad es impartir conocimiento monopolizado, profesional y técnico, para así conducir a los adultos a una participación mayor en la vida económica. Es decir, “la alfabetización en esta perspectiva tiene la intención de hacer de los adultos, trabajadores más productivos y ciudadanos dentro de una sociedad determinada” (Giroux, 2004, p.270).

En este contexto, Freire (1970) analiza la perspectiva de la educación del poder homogeneizador de la clase dominante. Al señalar la concepción bancaria de la educación como instrumento de opresión, “para la cual la educación es el acto de depositar, transferir y transmitir valores y conocimientos” (p.52), por parte del educador donante que llena de contenidos de retazos de una realidad estática, parcializada y alejada al educando ignorante, vacío y dócil que mecánicamente memoriza y repite.

Por consiguiente, el educador es el narrador y comunicador de un contenido programado por los intereses de los opresores o de la clase dominante, siendo el único actor y sujeto del proceso educativo. Esta forma vertical de educar posiciona al maestro como un

autoritario con un discurso alienante, que busca incluir e incorporar en una sociedad “sana” a los ineptos y perezosos marginados, domesticando y controlando su pensamiento y acción.

A causa de lo anterior, los educandos en un proceso de alfabetización funcional son sometidos a una estructura de poder que los adoctrina sin ningún acto cognoscitivo de saber, creación y transformación; en suma, se deja de lado la formación permanente de sujetos activos y críticos; en donde su objetivo es que sean funcionales sin derecho a pensar, simples oyentes y espectadores de un discurso que los aleja, desliga del mundo y de su participar en la vida comunitaria y social, que no permite el diálogo y la toma de decisiones propias ante sus finalidades, necesidades y dificultades.

Pese a ese panorama tan oscuro y desesperanzador, Freire (1970) plantea una concepción crítica y problematizadora de la educación que “implica la negación del hombre abstracto, aislado, suelto, desligado del mundo, así como la negación del mundo como una realidad ausente de los hombres” (p.63). En este sentido, esta idea de educación, pretende formar un sujeto que vive, piensa, reflexiona críticamente, comprende, interpreta e interpela su realidad para accionar en ella responsablemente de forma transformadora y emancipadora.

De esta manera, dentro de esa concepción a los educandos se les concibe como seres activos, que dejan su pasividad y enajenación ante las circunstancias, necesidades y problemáticas que les demanda con urgencia interrogar, replantear y cuestionar su mundo y el mundo que les ha sido predestinado. De esa forma, los sujetos-educandos encuentran en la posibilidad de constituir para sí mismos un proyecto, en el cual, son dueños de su propio proceso, siendo conscientes, además, de su papel histórico y social en la construcción de realidades justas y equitativas que se reaccionen con el sentido humano del ser.

Por consiguiente, los educandos son provocados a dejar atrás el mundo competitivo e individualista en que fueron inmersos, creador de monólogos egoístas y paternalista que se acomodan y adaptan a un destino impuesto en donde no los dejan ser para sí, y de esta manera tomar las riendas de su propio futuro y asumir el desafío “como seres que están siendo, como seres inacabados, inconclusos en y con una realidad que siendo historia es también tan inacabada como ellos” (Freire, 1970, p.65).

Por lo expuesto, se puede concluir que Freire fue un crítico de la alfabetización reducida al terreno mecánico y establecido (Freire, 1989) el cual reduce la enseñanza al manejo de la decodificación de la lectura, escritura, cálculo aprestamiento básico etc., sin ningún sentido o significado pertinente para o desde los aprendices que puedan pertenecer a un proceso de alfabetización.

En consecuencia, Freire (1989) propone trascender esta comprensión rígida de la alfabetización y empezar a concebirla con un sentido mucho más apropiado y contextualizado según las necesidades de la comunidad o grupo de personas a quienes se desee alfabetizar, para lo cual subraya unos planteamientos importantes que constituyen o integran un proceso de alfabetización crítico conforme al universo cultural de los alfabetizados, y sobre los cuales se sustenta la presente sistematización.

El primer planteamiento propuesto por Freire contempla la necesidad de la formación de una conciencia del sujeto alfabetizado en relación con su entorno y de sí mismo. Para esto, se define primeramente qué es conciencia; esta puede entenderse como la facultad o posibilidad que se tiene para admitir que un sujeto, objeto o situación tiene una existencia propia, es decir: “La conciencia es esa misteriosa y contradictoria capacidad que el hombre

tiene de distanciarse de las cosas para hacerlas presente, inmediatamente presentes” (Fiori, 1970, p.10). Aquí, distanciarse no es alejarse sin tomar partido, sino es querer observar o contemplar de manera reflexiva y crítica las propias experiencias, las formas de ser y la realidad para comprenderla y transformarla.

En ese sentido, es primordial empezar, en primera instancia, por hacer un reconocimiento de sí mismo, trayendo de modo consciente a la memoria tanto del pasado y el presente como práctica liberadora y creadora de cada una de las experiencias y etapas de la vida en que se ha transcurrido y se transcurre para reivindicarlas y proyectarlas, ya que, tal vez como lo señala Fiori (1970) sea “ese el sentido más exacto de la alfabetización: aprender a escribir su vida, como autor y testigo de su historia –biografiarse, existenciarse, historizarse” (p.7).

Por consiguiente, la alfabetización es el lugar por excelencia para que los alfabetizados puedan decir su palabra; expresar de manera libre y abierta sus vivencias más significativas, en otras palabras, es un espacio para otorgarle interés y poderío a la propia voz, esto desde diferentes herramientas como son el diálogo y la escritura, las cuales se constituyen como oportunidades concretas para los participantes puesto que les permite “decir y escribir su mundo, su pensamiento, para contar su historia” (Fiori, 1970, p.9).

Sin embargo, no consiste simplemente en contar la historia particular y enunciarla de diferentes modos, es necesario además distanciarse de ella para tener un panorama amplio sobre cada experiencia y así, “distanciándose de su mundo vivido, problematizándolo, decodificándolo críticamente, en el mismo movimiento de la conciencia, el hombre se redescubre como sujeto instaurador de ese mundo de su experiencia” (Fiori, 1970, p.11), para

despertar críticamente y conquistarse, mientras asume reflexivamente su propio proceso y el papel al que está llamado a ser en su realidad conforme a sus deseos e intereses.

Ahora bien, ese despertar de los hombres alfabetizados está relacionado directamente con su entorno inmediato, local y propio al que tienen el deber de comprenderlo, conocerlo y apropiarse del mismo para darle un significado. Es decir, a través de decodificar su mundo más cercano y consecuentemente reconstituirlo, lo objetivan y “al objetivar su mundo, el alfabetizado se reencuentra en él, reencontrándose *con* los otros y *en* los otros, compañeros de su pequeño “círculo de cultura” (Fiori, 1970, p.8).

De ahí que, al apropiarse de su propia cultura, se reconoce en una realidad con unas características, necesidades y problemáticas particulares que requieren de una mayor comprensión. Esto significa que “si no comprenden el sentido de su realidad social inmediata es muy difícil que comprendan sus relaciones con la sociedad en su conjunto” (Freire, 1989, p.155), entonces, “por un lado, los estudiantes necesitan alfabetizarse respecto se sus historias, experiencias, y la cultura del entorno inmediato. Por el otro lado, también deben apropiarse de aquellos códigos culturales de los círculos dominantes, para poder trascender sus propios entornos” (Freire, 1989, p.65). En otras palabras, conocer ampliamente las convenciones establecidas para hacer surgir un despertar social en su contexto inmediato, para manifestar sus propias inconformidades y cadenas que los mantienen en un círculo de opresión, marginalización y silencio.

De esa manera, el proceso de alfabetización es fundamental para enriquecer y empoderar a un grupo específico de alfabetizados en su responsabilidad histórica y social, a

través de su propia autocrítica de experiencia elevando la voz para generar verdaderas oportunidades e igualdades de derechos dentro de toda la sociedad. Por esta razón,

La alfabetización es para Freire un proyecto político por el cual los hombres y las mujeres sostienen su derecho y su responsabilidad no sólo de leer, comprender y transformar sus propias experiencias, sino también a reconstruir su relación con la sociedad toda. (Giroux, 1989, p.31)

Ahora bien, el segundo planteamiento de Freire es la formación crítica y para ello debemos reconocer, como ya se ha dicho, que la alfabetización es una construcción significativa en la medida en que es concebida como un conjunto de prácticas que tiene como función habilitar a las personas para que en primer lugar, los educandos posean una voz que reconozcan y comprendan, que exprese con dignidad, que encarne un pensamiento crítico y que así se constituya un discurso de esperanza y posibilidad en medio de la multitud de discursos que deben enfrentarse (Giroux, 1989).

Además de lo anterior, se sostiene que, para formar una actitud curiosa y crítica por parte del sujeto, implica por un lado el asombro y la admiración que le hace tomar conciencia de lo poco que se sabe. Por otro lado, la duda acerca de lo conocido que impulsa a examinar críticamente lo que se toma como dado. Y, por último, una autocrítica que nos hace volver siempre sobre nosotros mismos, sobre nuestras limitaciones, sobre nuestras razones y criterios lógicos; y una autorreflexión implica una indagación sobre aquello que nos hace ser lo que somos y pensar lo que pensamos.

Por lo tanto, el campo de la percepción se amplía, observando cómo se vive, piensa y actúa en un mundo tan cambiante, donde circula el pensamiento dominante de mantener al

sujeto más como espectador que como actor, pero al que le resiste al ser consciente política e ideológica de la necesidad de transformar de forma positiva la realidad inmediata y nacional en que está inmerso, de ahí que, la alfabetización se concibe “como la realización que existe entre los educandos y la realidad, mediada por la transformación de dicha realidad, que se produce en el entorno mismo en que aquellos se mueven” (Freire, 1989, p.10).

En el último planteamiento de Freire queremos destacar la responsabilidad del maestro en este ejercicio de alfabetización que según el filósofo, político y sociólogo Gramsci (citado por Giroux, 1989) se puede emplear tanto para lograr habilitar, formar, capacitar y facultar de forma individual y social a los alfabetizados como para persistir en la continuación de las relaciones de opresión y dominación que operan sobre las comunidades. En ese sentido, los educadores tienen en sus manos la decisión de utilizar la alfabetización por alguna de esas dos vías.

Sin embargo, en la primera vía Freire (1989) plantea que: “los educadores deben desarrollar estructuras pedagógicas radicales que ofrezcan a los estudiantes la oportunidad de utilizar su propia realidad como base de la alfabetización” (p.152). Esto, obliga al maestro a reconocer en los alfabetizados unas dinámicas sociales e históricas de vida que los permean y los identifican como una comunidad particular. Además, “el reconocimiento implica tomar en cuenta y respetar aquello que el educando sabe” (Giroux, 1989, p.19). En ese contexto, la alfabetización cobra gran importancia porque enfoca las actuaciones pedagógicas del maestro hacia una determinación radical de fortalecer en los educandos los mutuos elementos ideológicos, sociales y culturales que producen, mediatizan y reafirman sus experiencias de vida cotidiana, y es por eso que:

Desarrollar una política cultural de alfabetización y pedagógica se convierte en un punto de partida importante para permitir que aquellos que han sido silenciados o marginados, por las escuelas, los medios de comunicación, la industria cultural y la cultura del video puedan recuperar la autovía de sus propias vidas. (Giroux, 1989, p.30)

En relación con lo expuesto, se infiere que en las prácticas pedagógicas desarrolladas a lo largo de un proceso de alfabetización crítica la relación educador-educando, que en un proceso de alfabetización funcional es de forma vertical (el maestro es visto como el sujeto del proceso) se entiende de forma horizontal, donde “el educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa” (Freire, 1970 , p.61), de esa manera se comprende que en el proceso educativo los actores son participantes activos, intercomunicadores de saber y comprometidos con la acción liberadora y transformadora de la realidad deshumanizada, hacia una humanizada y esperanzadora.

La alfabetización es entonces la oportunidad de elaboración y recreación de los intereses colectivos e individuales que constituyen la razón de la experiencia cotidiana, y que logra sacar de la reproducción cultural y social dominante a los dominados. En ese sentido, “para que la noción de alfabetización se convierta en significativa debe situarse en el marco de una teoría de la producción cultural y concebirse como una parte integral de la forma en que las personas generan, transforman y reproducen significados” (Freire, 1989, p.144) en comunidades críticas y sociedades democráticas.

En conclusión, para efectos de este trabajo de grado se tiene en cuenta la educación y alfabetización humanizante y problematizadora de Freire (1970) que plantea la formación de la conciencia de sí mismo, del entorno inmediato y general, a partir de la reflexión crítica y la habilitación social y cultural; en donde el educador propone iniciativas educativas y pedagógicas para reconocer las dinámicas de vida y las construcciones sociales de los alfabetizados.

2.2 RURALIDAD (ES)

En esta categoría se aborda en primera instancia, la distinción entre lo rural y la ruralidad, para lo cual se retoman también algunas de las particularidades de los pobladores de sectores rurales como la relación tierra-territorio, así mismo, se establece una crítica a la concepción emergente de la ruralidad y las crisis en las cuales se ve implicado el sector rural. Finalmente, se analizan problemáticas y recomendaciones que atañen al sector educativo rural desde los planteamientos propuestos por Zamora (2008).

2.2.1 Lo rural y la ruralidad, disyunción más allá del contexto geográfico

El término ruralidad es tan diverso como cada uno de los pobladores que la viven o habitan; de la misma manera, agentes externos podrían tener una imagen o perspectiva de la misma; según Ceña (1992) citado por Entrena (1998) “existen diferentes maneras de definir la ruralidad, centradas, respectivamente, en lo socio-cultural, en lo ocupacional o en lo ecológico” (p.76). Es decir, que tendríamos que hablar de ruralidades, de realidades socialmente construidas o reconstruidas dentro de contextos históricos o territoriales determinados.

En consecuencia, histórica y territorialmente se han manifestado múltiples tendencias, por un lado, a deconstruir bajo intereses políticos-económicos, y por otro a revalorizar sociocultural o intelectual con iniciativas educativas y pedagógicas la ruralidad. Entre esas miradas o tendencias tenemos la que entiende lo rural como sinónimo de atraso, tradición y localismo. Por el contrario, otras la conciben “como el territorio en donde se dan formas particulares de utilización del espacio y relaciones sociales determinadas por la interrelación con la naturaleza y la convivencia con los demás pobladores”(López, 2006, p.139), espacio que cuenta además con características específicas como la baja densidad demográfica, una economía en su mayoría agropecuaria, minera o de conservación, unas poblaciones diversas con comunidades pequeñas en donde se establece un saber de carácter subjetivo.

Por tal motivo, es necesario indagar en elementos fundamentales que nos permitan hacer una distinción o paralelismos oportuno entre el espacio geográfico, es decir lo entendido como rural, y las construcciones sociales entendidas como ruralidad, para ello se establece el siguiente ejemplo, la finca como forma tradicional de regulación social y económica del pequeño agricultor o la unidad básica de producción en donde el grupo familiar trabaja para la propia subsistencia y venta de productos agropecuarios, pero también, el lugar en donde se produce y reproduce las relaciones interfamiliares de crianza e intercambios generacionales de saber a través de las labores cotidianas. Aun así, estas formas de relacionarse no son estáticas, sino que se convierte en una realidad cambiante, que denota la fortaleza o debilidad de la economía campesina y las relaciones intrafamiliares.

Por otra parte, la finca está incorporada a la vereda, definida por López (2006) “como el espacio geográfico en donde está ubicado un conjunto de fincas y familias habitantes del mundo rural” (p.140). Es, además, la base de lo local y el ordenamiento territorial para

establecer servicios sociales de educación y salud, asistencia técnica e infraestructura vial y una estructura socio-política como la junta de acción comunal.

De lo anterior se entiende que, la tierra es la base física en donde se asientan los seres humanos que le conciben nombres como la finca y la vereda, que es necesario precisar y subrayar su relación intrínseca con el concepto de territorio, que “hace referencia a las relaciones espirituales, sociales, culturales, económicas, entre otras, que construyen las personas y las comunidades alrededor de la tierra” (Corte constitucional citada por Arias, 2014, p.20). Es decir, en la tierra y el territorio las comunidades rurales se han configurado como seres socio-históricos, constructores de sus propias realidades y relaciones.

Entonces, desde esa óptica, en la también diversidad y extensa geografía, fauna y flora de las regiones colombiana se han conformado sociedades locales que según López (2006) “se han configurado a partir de sus condicionantes naturales, el nivel de desarrollo económico alcanzado, los recursos humanos disponibles y factores histórico-culturales relacionados con la visión del mundo y de la vida, las formas de vinculación y apropiación del territorio” (p.142). Los campesinos producto del mestizaje con los “conquistadores españoles”, indígenas originarios y comunidades negras venidas de África.

Por consiguiente, estas tres comunidades son diferenciadas cultural, histórico y políticamente, tanto por la sociedad en general como por sí mismas porque es claro, primeramente, que los rasgos culturales tradicionales son profundos y han dependido históricamente de cómo se han organizado e identificado en comunidad y con su medio natural, adicionalmente, la transmisión intergeneracional a través de la oralidad, los vínculos

familiares y el quehacer diario del saber cultural construido que permite su conservación y resistencia antes de desaparecer.

Asimismo, históricamente se han constituido por eventos históricos que los han marcado o afectado abismalmente. Por ejemplo, desde la invasión y colonización de sus tierras hasta la modernidad que han generado una serie de políticas y hechos de desprestigio de la cultura y el saber, como también, la opresión por medio del poder. Y es ahí donde, las comunidades hacen resistencia organizándose política y socialmente como grupo para la defensa de su tierra y territorio, construyendo su propio camino y teniendo voz propia en medio de las decisiones locales y nacionales; “En particular los indígenas, a través de sus organizaciones, han estado a la vanguardia en las últimas décadas en las luchas por reivindicar el derecho a su autonomía territorial y cultural” (López, 2006, p.144).

Por otro lado, la sociedad colombiana en su constitución y leyes normativas han ido reconociendo y plasmando la diversidad cultural y social, como lo confirma López (2006) “Tanto los indígenas como los afrodescendientes son considerados como poblaciones con particularidades étnicas con derechos reconocidos en el marco constitucional y legal: derechos sobre tierras, etnoeducación, autonomía como pueblos” (p.144). Sin embargo, como se puede observar los campesinos en la constitución política no fueron incluidos como una comunidad diferenciada, merecida de tratos y políticas públicas especiales. Sus luchas por el reconocimiento nacional y territorial, aún presentes, han sido permanentes frente a las reformas agrarias, la propiedad de la tierra, sus cosmovisiones de vida, problemáticas y necesidades.

Por todo lo anterior, se comprende que, los pobladores rurales son multiculturales, socio-históricos, socio-políticos y sabedores de una riqueza cultural singular, en consecuencia, quienes tiene el sentido de pertenencia sobre sus tierras y territorios, ningún otro grupo o entidad puede decidir y definir sobre lo que con tantos años e historias han construido y sufrido en defensa y luchas permanentes contra leyes, reformas, planes de desarrollos nacionales e internacionales homogenizantes y dominantes que han querido desterrarlos y desaparecerlos.

De ahí que, los territorios y pobladores rurales no pueden seguir siendo relegados e ignorados dentro de los procesos sociales nacionales y globales, mientras “otros” toman decisiones frente a su destino. El desarrollo rural basado en políticas públicas pensadas en imprecisiones como el modelo de acumulación de renta y presiones de organismos económicos internacionales; fácilmente incrementa la pobreza extrema, la injusticia, la frustración, el desplazamiento y las formas de discriminación.

En efecto, los territorios y quienes allí habitan tiene en su poder su destino al ser los que, ante las dinámicas de la expansión global y el capitalismo, abren “una ventana de oportunidad para repensar nuevas formas de organización política y social, y de desarrollo que surjan desde lo local, desde la puesta en marcha de las potencialidades endógenas de los territorios” (Elizalde y Thayer, 2013, p.2). En ese contexto, el ordenamiento territorial, la integración nacional, el restablecimiento del bienestar y el buen vivir en el campo, así como el fortalecimiento de la democracia participativa, las reformas agrarias y el cumplimiento de acuerdos por un país en paz; deben ser lo fundamental, para plantear una estrategia de desarrollo y unas políticas públicas que tomen como eje central el sector rural.

2.2.2 Crítica a la nueva concepción de la ruralidad

Se reconoce que muchos países concebían la ruralidad “como la expresión de un mundo tradicional preindustrial y culturalmente atrasado que había que superar en aras de la industrialización, la modernización y la urbanización de la totalidad de la sociedad” (Entrena, 1998, p.77). Esta vieja concepción de lo rural ha generado históricamente en los países latinoamericanos crisis de magnitudes impredecibles como lo son el aumento de la pobreza, el no acceso a servicios públicos y de bienes, a las luchas por la tierra y su privatización, la migración de los pobladores rurales a las grandes ciudades desalojados de sus tierras y los conflictos armados interno; así mismo, esta perspectiva desfasada ha acrecentado las brechas y tensiones entre el sector urbano y rural.

De igual manera, surgen las desigualdades y las tensiones entre lo urbano-rural. El primero inscrito en la idea del progreso y desarrollo nacional, y el segundo percibido como un estadio sociocultural y económico atrasado y subdesarrollado que era y es preciso superar en aras de la prosperidad moderna, en otros términos, “bajo esta concepción de progreso económico, la transformación estructural va de lo rural a lo urbano, de lo agrícola a lo industrial, y por ende de lo atrasado a lo moderno” (Pérez, 2001, p. 18), por lo tanto, el sector rural opera desde una postura dependiente, la cual se ajusta pasivamente en función de los conceptos industriales, desde donde se toman las decisiones entorno a las formas de proceder en dichos territorios y sus los pobladores, principalmente en áreas de tipo económico, educativo, social y político.

De ahí que, las ciudades consideran a las zonas rurales como las proveedoras de materiales y recursos naturales; por ejemplo, la arena para las construcciones edificaciones o el agua para el consumo diario. También, se realizan nuevas invenciones en turismo ecológico

y cultural para apropiarse del campo como forma de satisfacer las inconformidades que deja lo urbano. De esa forma, las ruralidades tienen un valor económico para algunos grupos que se benefician de alguna forma de las características rurales y que se entienden como las nuevas maneras de concebir las ruralidades, y estas, “nuevas formas de concebir la ruralidad pueden ser entendidas como construcciones sociales tendientes a simbolizar distintas alternativas a las insatisfacciones y aspiraciones de muchos de los actuales urbanos” (Entrena, 1998, p.88).

Sin embargo, este panorama no es esperanzador, puesto que se encuentra inscrito a un plan de desarrollo nacional neoliberal y este su vez a un sistema económico-político de globalización que es entendido por Entrena (1998), como “una sociedad mundial cada vez más estandarizada socioculturalmente y sujeta a un acelerado ritmo de circulación de mensajes e ideas. Esto propicia el típico relativismo e incertidumbre de nuestra era” (p.86). Por tal razón, el pacto social de una nación más equitativa y cooperativa se sustituyó por las reglas de juego del régimen global, en acuerdos y agendas multilaterales como lo son los tratados de libre comercio que han afectado de manera negativa los territorios, las poblaciones rurales a quien se han obligado a ceder sus tierras para la explotación minera o para el monocultivo.

2.2.3 Crisis del sector rural

Actualmente, el neoruralismo, las formas de invasión, y las constantes amenazas a la ruralidad ha acallado sus voces y ocultado la verdadera realidad que se vive en el mundo rural, manifestada en las necesidades, problemáticas y dificultades que experimenta a diario el poblador rural, quien se beneficia de manera remota de las actividades e ingresos que emergen de su labor la cual de manera simultánea se ve truncada por la urbanización de los

municipios de la periferia de las ciudades, por lo cual se ve obligado a transformar sus formas de trabajo y estilo de vida; situación que usualmente, es ignorada por los ciudadanos, puesto que su interés se direcciona únicamente hacia la obtención de un servicio, reforzando la idea de concebir la ruralidad como un valor económico para enriquecer a unos pocos.

Ciertamente, entre esa revalorización de la ruralidad se manifiesta una aguda crisis que padecen los actores rurales; según Pérez (2001) las dificultades de decisión por el agricultor entre la subsistencia económica y la articulación al mercado competitivo. La deserción de los jóvenes del campo quienes no se familiarizan por desprestigio con las actividades agrícolas. Los agricultores ya no siembran de forma libre, sino que son dependientes de las políticas nacionales e internacionales, de las señales del mercado. El manejo de los recursos naturales de manera ventajosa que los despilfarra y contamina sin precedentes. La crisis de las instituciones rurales, gerenciadas por poderosos que las han monopolizados y corrompido.

No obstante, Pérez (2001) señala que de acuerdo a las particularidades del sector rural es importante buscar una equidad territorial, de género y social, en el acceso a bienes, servicios y demás beneficios del desarrollo; para que eso sea posible es necesario que los espacios y pobladores rurales se constituyan como vía posible de equilibrios territoriales, ecológicos, actividades económicas etc., en un nuevo contrato social donde se comprenda la necesaria interdependencia de las áreas rurales y urbanas para disolver su dicotomía y el romanticismo rural como formas de sacar de él un beneficio económico.

Lo expresado en el párrafo anterior implica una revalorización de lo rural como suma importancia para la sociedad y la economía en general. En otras palabras, reconocer “la contribución de lo rural al desarrollo sostenible, al empleo, la reducción de la pobreza, y por

tanto al crecimiento económico” (Pérez, 2001, p.25). No se puede sostener entonces la idea de la agricultura y sus pequeños productores como factores menores de la economía nacional, por encima de la industria o el petróleo; más bien, las coyunturas mundiales reclaman un nuevo orden, donde el buen vivir, que incluye la alimentación, sea primordial.

En definitiva, es preciso reconocer que la nueva ruralidad pretende una transformación soterrada de lo rural hacia el ideal urbano, según López (2006) a través de la “influencia de los medios de comunicación y un encadenamiento vial, de transporte más extenso, relación con los mercados, mayor uso de la tecnología y la relación estrecha de las familias rurales con miembros suyos ya asentados en las ciudades” (p. 141). Ahora bien, la pregunta es cómo hacer para que los territorios rurales se beneficien de esa relación y se fortalezcan en sus sectores sociales, educativos, económicos e institucionales y, a su vez, se les reconozca en sus formas de vida culturales diversas.

Es indispensable empezar por proponer políticas públicas que dignifiquen el trabajo y el producto de la labor las miles de familias rurales. Es decir, como subraya Elizalde y Thayer (2013), desplegar iniciativas para crear una económica rural basada en el respeto a los campesinos y a la tierra, sobre la base de la soberanía alimentaria, y un comercio justo. Además, asegurar un desarrollo rural incluyente y una reforma agraria, que reconozca la importancia de la contribución de las mujeres en la producción de alimentos y les devuelva sus territorios a los indígenas como les otorgue a los campesinos sin tierra y a los agricultores pequeños la propiedad y el control de la tierra que trabaja. Por último, diseñar propuestas educativas y pedagógicas que reconozcan la diversidad cultural, los saberes y vida cotidiana en el campo.

2.2.4 La educación rural

Como punto de partida se retomará el planteamiento propuesto por Zamora (2008) cuando se pregunta ¿Qué es lo rural de la educación rural? y para ello es preciso comprender las relaciones existentes entre maestro-comunidad, maestro-estudiante y maestro-maestro. La primera es de suma importancia porque los pobladores rurales reconocen la labor y papel del maestro, este, en un contexto rural es parte de la comunidad, es decir, su trabajo es en la escuela y también se extiende más allá de ella.

Ahora bien, en lo que respecta a la relación maestro-estudiante, se caracteriza por su cercanía y trascendencia en el tiempo, cuando la escuela es de carácter unitario, los vínculos afectivos se tejen y fortalecen desde la interacción directa con el otro.

Por otro lado, la relación maestro-maestro, se da de manera particular, puesto que la confluencia de docentes en un mismo espacio es reducida por la modalidad unitaria y/o multigrado bajo la cual operan la mayoría de escuelas, o bien, se limita al desarrollo de reuniones propiamente educativas, por ende el docente apuesta por establecer un diálogo y ejercicio reflexivo consigo mismo, teniendo en cuenta además que su labor se desarrolla “con muy precarios apoyos académicos, técnicos y económicos para el cumplimiento de su trabajo” (López, 2006, p.154), situación que en muchas ocasiones genera desmotivación en los docentes, no obstante, y a pesar de las realidades a las que se enfrentan, desde un ejercicio de reflexión y puesta en práctica de su saber pedagógico, continúan fortaleciendo la escuela, como también los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Ahora bien, como la educación rural posee unas características particulares, es preciso hacer mención de las respectivas problemáticas, por ejemplo, el problema de asistencia y

deserción. Dos de cada de 5 niños van a escuela y un significativo porcentaje asisten hasta los 15 años con tan solo la primaria, a razón de demandas económicas apremiantes casi siempre emergentes del ámbito familiar, o bien, por réplica de las experiencias vividas por las personas más cercanas al estudiante, lo cual desemboca en el abandono total del sistema educativo. “Las desigualdades urbano-rurales se refuerzan con la casi inexistente educación preescolar y la poca disponibilidad de educación secundaria en el sector rural” (Pérez y Pérez, 2001, p.49). Así mismo, la educación superior se traduce como un privilegio, mientras una persona rural logra un título universitario, 31 personas lo hacen en lo urbano.

Además de lo anterior, la educación rural se encuentra en un estado de descontextualización importante, por ende, desconoce las realidades y particularidades de los territorios en los que se implementa. Las maestras y los maestros desde su accionar pedagógico se esfuerzan por responder las demandas o exigencias por parte de sus superiores, donde deben cumplir con un currículo que está prediseñado para que los estudiantes respondan a las pruebas estandarizadas; en este sentido

La escuela actual, la que existe en la vereda, es una institución social que ha sido motor de profundas transformaciones del mundo del campo, pero desde una perspectiva más ajustada y cercana a las necesidades del modelo económico capitalista del país; esto es, en una dinámica de oferta y demanda de producción en la que la educación pareciera ofrecer una preparación más para ser consumidores. (Arias, 2017, p.60)

De ahí que, el Estado de forma histórica ha sido fluctuante en su preocupación por la educación para la ruralidad, pues eventualmente se han interesado por generar procesos

formativos de maestros y estudiantes que respondan a políticas internacionales de corte capitalista para el adoctrinamiento de una única forma de ser y estar en el mundo.

Por lo tanto, la formación del magisterio a cargo de las normales y luego de las universidades para quienes y por decreto “lo más importante en la formación del maestro fue desarrollar habilidades concretas para la planeación: saber planear una clase, utilizar el material didáctico, formular objetivos y saber evaluar” (Triana, 2012, p.12). Es decir, una tecnología educativa instrumental de transmisión parcelada de saberes y de adiestramiento experimental. En otras palabras, ser maestro rural era y es una condición desfavorable e indigna que nadie, tal vez, desea asumir por la falta de garantías que permita cumplir con su labor, atendiendo de forma integral y de manera digna a la educación rural anhelada.

Por consiguiente, se hace notorio la invisibilidad a la que está expuesta el sector educativo rural, puesto que las instituciones formadoras de docentes, desde su apuesta curricular, aún no tiene en cuenta que “los habitantes del mundo rural, por sus condiciones de aislamiento, dispersión, su relación con el medio natural, las ocupaciones que desarrollan, sus formas particulares de vivienda y organización social, requieren una educación que dé respuesta a sus particularidades poblacionales” (López, 2006, p.154).

Es decir, es necesario formar maestros y maestras que puedan atender de manera acertada las necesidades y problemáticas que vive el sector rural, para que esto suceda, es fundamental que se formen como investigadores activos, ya que, según López (2006) “el elemento central para estructurar un programa de educación rural es poder desarrollar una actividad sistemática y continuada de investigación alrededor de los ejes temáticos que mejor identifique las especificidades de la educación rural”(p.156).

De ese modo, es fundamental el reconocimiento por parte del docente de las particularidades que componen el contexto en el que desarrolla su labor y las de sus estudiantes, puesto que las relaciones con el territorio y sus cosmovisiones son aspectos conforman el mundo de saberes que los constituyen y los identifican como sujetos particulares, por lo cual se recomienda “sean involucradas en los planes educativos de las instituciones educativas rurales; en otras palabras, debemos pensar en una educación que los reconozca, pensada como pedagogía rural y saberes campesinos” (Arias, 2017, p.8). En ese sentido, la escuela se visibiliza como un símbolo local, un lugar de encuentro para la comunidad donde se focalizan, construyen y fortalecen los saberes culturales representativos.

Porque, es el lugar obligatorio para la comunidad de no solo recibir un saber escolar, sino de reunión para la preparación de todo lo que convoca ser comunidad. Por eso, “es posible inferir que, al construir una propuesta educativa que recoja las dimensiones de la vida rural, se incorporen también los saberes y prácticas de reconocimiento identitario de dichas poblaciones” (Arias, 2017, p.3) se tenga en cuenta las formas que se da la cotidianidad para potenciar la vida en el campo, para empoderar a sus pobladores en sus propias decisiones y relaciones con lo que son, hacen y desean.

Es decir, la escuela permite el fortalecimiento de las comunidades a partir de diálogos y acciones concretas que se planean y se llevan a cabo como colectivo rural para dignificar su cultura dentro de su propio entorno natural y social, construir los fundamentos de una mejor vida rural, de corresponsabilidad con toda la comunidad de sus problemáticas y generar sus respectivas soluciones. Sin embargo, para que esta visión de la escuela rural sea posible es necesario tejer lazos entre maestros que se resistan a un sistema educativo homogenizante y discriminador, que luchen “por una escuela abierta a la comunidad, por una escuela que ofrece

a sus alumnos estrategias y recursos que les ayuden a entender y respetar la cultura local, que valore las fiestas tradicionales, el entorno natural, la propia historia del pueblo, la lengua, los saberes individuales y comunitarios, el oficio de sus habitantes y las relaciones interpersonales y afectivas, y los integra en sus proyectos educativos y curriculares” (Boix, 2003, p.6).

En conclusión, se comprende la ruralidad en la diversidad de realidades y construcciones socio-culturales que han configurado las comunidades rurales con sus territorios físicos o espacios geográficos. Además, se reconoce a los pobladores rurales como sujetos socio-históricos, políticos, multiculturales y de saber. A su vez, la crisis social, económica y política en que han estado implicados como la competitividad, migración juvenil rural, corrupción, abandono y monopolización de las instituciones públicas; reforzada por la explotación de recursos naturales e industrias como el ecoturismo.

Adicionalmente, la educación rural en sus apuestas educativas desconoce las realidades y particularidades de los territorios, favoreciendo la reproducción de una sociedad culturalmente homogenizada, privada de libertades, individualista y consumidora. De ahí que, las comunidades rurales apremian una educación contextualizada que integre sus realidades, necesidades y problemáticas en los planes educativos; por ello, es necesario que la formación de los docentes rurales tenga en cuenta el reconocimiento e identificación de las especificidades y empoderamiento del contexto y los habitantes donde ejerzan su acción pedagógica.

2.3 PILAR LEGÍTIMO PARA LA REIVINDICACIÓN DE LA CULTURA CAMPESINA, EL CAMPESINADO Y LOS SABERES CAMPESINOS

En la siguiente categoría se realiza un acercamiento a la conceptualización de primeramente campesino-a y luego, de los saberes campesinos desde, el concepto de cultura que los reconoce como parte significativa de la existencia y razón de ser del campesinado, develando de este modo la esencia misma de comunidades campesinas, para entonces, dar lugar al análisis de la educación formal y las escuelas rurales, en la construcción de una alternativa pedagógica pertinente y potenciadora de dichos saberes en el aula.

2.3.1 Concepción de campesino-a

Cuando pensamos en la palabra campesino-a qué ideas nos remiten, pues, muchos podrían pensar en un agricultor o persona que vive en el campo, otros dirían que es un individuo pasivo que no dice mucho, algunos con intereses particulares opinarían que es un ser atrasado y pobre que no le interesa el progreso porque está apegado a sus tradiciones y prácticas habituales; además, un ser sin ningún conocimiento o pensamiento intelectual porque su pasar por la escuela fue mínimo o no tuvo importancia. Un sin fin de significados peyorativos que no van con la realidad del campesino, palabra que “designa una forma de producir, una sociabilidad, una cultura, pero ante todo designa un jugador de ligas mayores, un robusto sujeto social que se ha ganado a pulso su lugar en la historia” (Bartra, 2010, p.7).

Por ello, el campesino es un sujeto que se autoconfigura, autodetermina como un individuo de poder y capacidad para tomar decisiones que construyen su propio destino, es decir, tiene la habilidad de decidir por sí mismo, por hacer y expresarse de forma diferenciada y única dentro de la diversidad de comunidades rurales. Pero, también es un estar sujeto porque está determinado por contextos, relaciones sociales y de poder pre-asignadas y con

lenguajes e ideologías aprendidos en diferentes lugares del mundo, presente en “una muy larga temporalidad de más de mil años, de tal forma que aparece en distintos periodos históricos y en espacios muy diferentes” (Gardner, 1998, p.4) que lo han configurado y mantenido a pesar de los vaticinios de su extinción.

Es decir, el campesino ha participado en los procesos históricos de más relevancia en nuestro país, por ejemplo, la independencia, acto de rebeldía y sueño por una nación libre y soberana, y ha sido influenciado por propuestas pensadas para él, por ejemplo, Radio Sutatenza o el periódico “el campesino”; pero también ha sido víctima del conflicto armado por más de 50 años. Por ende, el campesino se debe comprender como un sujeto histórico con un papel protagónico en las diferentes luchas que se han gestado para defender sus territorios y lograr un reconocimiento a nivel nacional.

En suma, se reconoce que el campesino resiste desde su cotidianidad con sus saberes culturales que les han permitido subsistir, reinventarse y sostenerse ante las ideas del progreso moderno que los han sometido o querido subyugar en su totalidad. Sin embargo, se debe resaltar que los saberes culturales son la construcción social, la fortaleza y fuerza del tejido comunitario que forman los grupos campesinos en sus territorios para resistir ante los regímenes autoritarios y homogenizantes.

A su vez, su fuerza radica en la capacidad de pensarse en comunidad, como forma colectiva de existencia social, a partir de proyectos comunes sustentados en la construcción de una identidad colectiva que dinamiza a las comunidades y las mantiene en movimiento constante. De ahí que, se comprende que el campesinado no se aleja de la realidad social;

antes bien, “se renueva, evoluciona adaptándose a las nuevas dinámicas socio-económicas y tecnológicas” (Alba, 2014, p.1).

Por cuanto, las comunidades campesinas le apuestan a procesos territoriales a través de la solidaridad, reciprocidad e igualitarismo con propuestas participativas y sociales que apunta a un proyecto político colectivo inscrito en conservar sus cosmovisiones y rasgos culturales en miras a que sus saberes y formas organizacionales trascienden en el tiempo. Dicho proyecto campesino “incluye la tierra como medio de trabajo, pero también el control del territorio, la posesión colectiva de los recursos naturales, la autogestión política y la recreación de la economía moral, de la producción-distribución justas y solidarias de bienes” (Bartra, 2010, p.8).

En ese sentido, ser campesino es un modo de vida, una elección política, voluntad común, apuesta de futuro que no se agota en solo producir o sobrevivir sino como lo subraya Brata (2010) los campesinos “se hacen campesinos, se inventan a sí mismos como actores colectivos en el curso de su hacer, en el movimiento que los convoca, en la acción que ratifica una campesinidad siempre en obra negra” (p.7). Por consiguiente, se comprende y reconoce al campesino como un sujeto socialmente amplio y dinámico que resiste y se fundamenta, desde su cotidianidad y formas de organizarse en comunidad con la capacidad y la destreza de agenciar acciones de conciencia y emancipación frente a sus realidades sociales que le demandan un pensamiento crítico, activo y empático.

2.3.2 Saberes campesinos: una razón más para el reconocimiento de la cultura campesina

En el siguiente apartado abordaremos un acercamiento a la conceptualización de los saberes campesinos a partir de los siguientes aspectos, en primer lugar, un concepto de cultura

que los reconoce como parte de la existencia significativa de la vida campesina, en segundo lugar, a partir de la esencia misma de comunidades campesinas, en tercer lugar, la mirada de la educación formal y escuelas rurales y por último en una propuesta pedagógica pertinente y potenciadora.

La cultura puede entenderse como un concepto cuya etimología y práctica resultan relativos, puesto que pueden ser sometidos a la interpretación subjetiva de las comunidades, desde la perspectiva de algunos autores, la presente sistematización entiende el concepto de la siguiente manera, Freire (1998) “La cultura es toda creación humana” (p.106); en este contexto, se entiende que los seres humanos de forma colectiva han inventado y reinventado su mundo, colmándole de sentido, coherencia lógica, y otorgándole un orden, esto con el fin de seguir un camino hecho desde sus sentires, pensamientos, acciones y capacidades.

Lo anterior ratifica en la idea de cultura planteada por Canclini (2004), al esbozar que “la cultura abarca el conjunto de los procesos sociales de significación, o de un modo más complejo, la cultura abarca el conjunto de procesos sociales de producción, circulación y consumo de la significación en la vida social” (p.34). Es decir, la cultura aborda el cómo se dan o se entretajan las relaciones e interacciones entre cada uno de los miembros de una comunidad o sociedad dentro de la vida cotidiana, para darle una racionalidad y un sentido común al diario vivir.

En este sentido, ¿Cuál es la posición que viene a ocupar el saber dentro de la cultura? Para responder esa pregunta es necesario distinguir entre conocimiento y saber. El primero según la interpretación de Núñez (2004), es el significado y la identificación que se le da a los objetos según su apariencia, y el segundo, “tiene el carácter de certeza y de evidencia basado

en la esencia de ese conocimiento” (p.10). En otras palabras, el saber es la prueba práctica viva y profunda de eso que se dice de un objeto o hecho de la realidad.

En efecto, el saber está en la cotidianidad, en lo esencial para la supervivencia humana y para la explicación del universo. Es por eso, que se le considera “una creación humana constituida en el seno de los grupos sociales que conforman culturas particulares” (Núñez, 2004, p.9), y que tiene el atributo de ser construido, reconstituido, dado, apropiado y aplicado de forma individual y social.

Desde esta óptica, es preciso recordar que vivimos en un mundo diverso con un tejido social amplio, donde reinan distintos y abundantes saberes populares, locales, cotidianos, comunes, etc., con unas configuraciones de significado que se expresan mediante símbolos, representaciones, conceptos, prácticas y modos de vida habitual que establecen estructuras fuertemente imbricadas por interrelaciones complejas entre los elementos contextuales naturales, humanos, sociales, espirituales y culturales (Núñez, 2004).

Dentro de ese mundo diverso encontramos a los campesinos, quienes como colectivo y grupo social han creado sus propios procesos y formas de representación, significación e idealización del mundo. Es decir, han instaurado y exhibido una riqueza acumulada e inconmensurable de sabiduría o saberes locales que se pueden caracterizar como:

Prácticas, construcciones colectivas y dinámicas sociales que ayudan a organizar y dinamizar los quehaceres del campesinado como sector rural. Afianzan la vida en el campo, generan unidad y potencian representación grupal, tanto en sus siembras, en sus historias, como en la vida cotidiana. (Arias, 2014, p.19)

En suma, los saberes campesinos son un acervo cultural que hace parte de la forma en que estas poblaciones han construido su propia historia y han configurado sus imaginarios. En otros términos, cómo se han y se definen o representan a sí mismas ante una sociedad pluricultural.

Núñez (2004) establece una tipología de saberes campesinos que revela la sabiduría popular y las prácticas que configuran a las comunidades campesinas en los territorios rurales. Es de subrayar en esta tipología de los saberes campesinos su dinámica y resistencia a ser desaparecidos. Por eso, han salvaguardado ciertos saberes y prácticas sociales que garantizan su identidad y estructura interna, además como espacios y procesos en donde se reconocen y se forman (Núñez, 2004), como miembros de una comunidad campesina específica.

Dentro de esta gama de saberes forjados es importante comprender que su preservación se da a través de la crianza y el aprendizaje de los niños y las niñas, que se involucran de manera activa y precoz a las actividades del campo. Dichas actividades se encuentran en la triada trabajo-familia-creencias y “desde ellos se apertrechan todas las fortalezas heredadas para forjar los saberes y mantener los principios básicos de supervivencia campesina” (Núñez, 2004, p.19).

Ahora bien, además de los saberes salvaguardados, dentro de las comunidades campesinas circulan saberes modernos que se han mezclado con los tradicionales; y esta hibridación se puede entender como un complemento y una adopción, “previo sopesamiento de los impactos y beneficios que ocasionan en sus modos de vida” (Núñez, 2004, p.23) como, por ejemplo, la agricultura, la recreación, las multitareas, la educación escolar etc. En este último aspecto, lo primordial son los conocimientos prácticos que aportan a las labores del

hogar y el trabajo. En otras palabras, “Los campesinos incorporan sólo parte del conocimiento escolar en sus prácticas cotidianas de vida, es decir, hibridan su accionar diario con aquellas enseñanzas escolares que abonen utilidad a las mismas” (Núñez, 2004, p.24).

Por otro lado, los pobladores de las zonas rurales se han visto obligados ampliar sus multiactividades y saberes agropecuarios porque, “estás se han ido complementando con acciones ciudadinas como respuesta la crisis laboral y a la integración de los espacios rurales ante la emergencia de las nuevas ruralidades”(Núñez, 2004, p.24); sin tener en cuenta, además, que estas comunidades han sufrido la presión de movilizarse con urgencia hacia la tecnificación, el monocultivo y el mercado, activando así “una lucha entre un imaginario campesino centrado en el trabajo multifacético y una sociedad urbana que demanda rápidos cambios culturales para modernizar y globalizar sus patrones de vida rural” (Núñez, 2004, p.25).

Ciertamente, las prácticas de las poblaciones rurales han sido impregnadas por pensamientos globalizantes y externos, que han generado que algunos saberes tradicionales se hayan sustituido por los modernos o en su efecto, han emergido nuevas actividades por aceptación de las mismas. Ya que, “ser moderno es para el campesino asumir modos de vida más citadinos entre los que prevalecen las formas de vestir, comer, hablar y trabajar, como rasgos culturales aprehendidos de los comportamientos urbanos” (Núñez, 2004, p.29). Es decir, las comunidades campesinas han sido permeadas por la acción de la modernidad o ahora, por la llamada globalización, produciendo cambios en el núcleo familiar, la alimentación, el vestido y el trabajo artesanal sustituidas por tecnologías modernas.

Ahora bien, la escuela cumple un papel fundamental en la práctica y la teoría de infiltrar y penetrar un saber generalizado y una cultura globalizada, que pretende a cualquier costo mutar los mundos de vida propios de las culturas locales; o sea, la escuela rural es el “vehículo homogeneizador de la cultura rural, al imponer a la forma de vida del campo, la visión de lo moderno a través de su modo de pensamiento científico-racional del cual es portadora la institución escolar” (Sandoval citado por Arias, 2014), dándole la espalda a las realidades inmediatas de los pobladores queriendo formar un sujeto competitivo e individual.

Por lo anterior puede afirmarse que “el quehacer docente en las comunidades rurales se centra en atender las normativas y programas curriculares derivados de las instancias educativas superiores” (Núñez, 2004, p. 4), situación en la que los saberes locales recobran poca importancia al no ser estimados como relevantes para enseñar en las escuelas que se encuentran instauradas en los territorios rurales. Por ejemplo; “los saberes del agricultor sobre las propiedades del suelo desaparecen, dejan de ser considerados como base de aprendizaje de nuevos conocimientos” (Carbonell, 2011, p.3).

Pero, esta responsabilidad no la tiene solamente las instituciones locales y los maestros que ejercen en la ruralidad, es compartida e instaurada desde las entidades que están encargados de la educación superior, tanto en docentes y en los profesionales de otras áreas que intervienen en los territorios; como sustenta Núñez (2004): “La formación diferenciada(...) y las diversas ramas del saber moderno dificultan las posibilidades de comprender e interpretar las cosmovisiones holísticas de las comunidades rurales(...);es difícil entonces, aprovechar la riqueza de las sabidurías locales (p.3). Esta formación académica con referentes exclusivos y fragmentados coloniza las mentes y las acciones de las

comunidades intervenidas, reproduciendo social y culturalmente los modelos hegemónicos (Núñez, 2004).

La educación y con ella la escuela; en consecuencia, han naturalizado, normalizado y garantizado un saber ajeno, moderno y constructor de una sociedad a imagen y semejanza de una cultura metropolitana. Dado que, “el poder del conocimiento se impone mediante diversas formas de dominación económica, política y sociocultural...” (Carbonell, 2011, p.2), donde las relaciones de poder entre educador y sujeto campesino, doblan a este último hasta mutar, desmontar y dañar irreversiblemente su cultura y saber; “ya que en esta estela se desvanecen muchos conocimientos tradicionales, así como prácticas sociales, saberes que rara vez son rescatados o transmitidos por la escuela” (Carbonell, 2011, p.2).

Del mismo modo, “la existencia de los saberes locales se ha marginalizado al punto de volverse normal el hecho de que al hablar de campesino y sus saberes, estos son ausentes de todo tipo de [razón]” (Arias, 2014, p.24), estimados como un conocimiento vulgar, bárbaro, atrasado e inculto; en fin, despreciados, no reconocidos como válidos. Este pensamiento contribuye a los impactos negativos de la globalización sobre los pueblos: “mayor diferenciación entre pobres y ricos, erosión cultural de los pueblos, pérdida de identidad de los sujetos, mayores intercambios culturales, alta dependencia a mercados y formas virtuales de vida” (Núñez, 2008, p. 8).

Pese a lo mencionado, los pueblos o comunidades rurales continúan estableciendo acciones de resistencia, de lucha para no ser extintos y silenciados; antes bien, en su cotidianidad siguen expresando a través de sus saberes fuentes de bienestar, creatividad, resolución de innumerables necesidades y sostenibilidad ambiental; conservándolos de

generación en generación al ser transmitidos, adquiridos y reconstruidos como un producto inacabado (Núñez, 2004), a través del aprendizaje campesino cotidiano desde los más pequeños, que aprenden a sentir y a tomar responsabilidades, hasta los jóvenes adultos que afianzan los conocimientos heredados.

Es entonces, en lo concreto y lo tangible que estas comunidades afianzan los aprendizajes, los saberes locales forjados, que celosamente son preservados para mantener sus estructuras básicas de organización e identidad. Los niños, niñas y jóvenes aprenden haciendo, socializando e involucrándose en las tareas de la casa y la finca, lugares de real formación significativa, donde “ver, oír, tocar y repetir parecen ser los elementos fundamentales para aprehender los saberes sustentadores de la vida en los ecosistemas humanos y naturales rurales” (Núñez, 2004, p. 19).

A causa de lo anterior, la educación y la escuela rural deben cambiar su mirada y propósito de enseñanza-aprendizaje, porque como refiere Núñez (2004) una cosa es lo que se enseña en la escuela y otra la que se vive, se enseña y recrea en el diario vivir con la familia, los vecinos, en el trabajo, donde el lenguaje oral y la memoria colectiva e individual son los preferentes. Por eso, es momento de encaminar el rumbo de la educación como “...el vehículo idóneo para construir y perpetuar los saberes de las culturas” (Núñez, 2004, p.13) y, de esa forma volver a sus propias esencias, a su proyecto colectivo-humano.

En otras palabras, la educación representa la oportunidad de ser la vía y “la mediadora para revertir los procesos y formar a las nuevas generaciones bajo una cosmovisión más endógena, más nuestra” (Núñez, 2008, p. 10); en suma, a lo que el profesor Arias (2014) señala “...desde la realidad campesina y su visión de mundo” (p.19). Esto implica reflexionar

e iniciar un proceso para descifrar los modos de producción cultural, socio-histórica y poblacional de manera oportuna y responsable, donde “supone asumir un compromiso desde (y con) las culturas locales, heterogéneas y biodiversas, que tienen mucho que decir y mucho que aportar” (Núñez, 2004, p.6).

Por consiguiente, Núñez (2004) plantea una atractiva y pertinente propuesta que llama Pedagogía de los Saberes Campesinos. En ella propone darles status académico a los saberes locales; por medio del diálogo intercultural o la sinergia de los saberes, que involucra recuperar “... la visión holística al interior de la cual operan los campesinos en la vida cotidiana” (Núñez, 2004, p.12), y darle voz al sujeto campesino para que diga sus verdades, pensamientos y posturas críticas de forma sólida y firme ante el proceso homogeneizador de la globalización. Además, poder en esta interrelación del saber campesino y el saber moderno, repensarse la manera de educar para reconstruir, revalorizar y “revitalizar las culturas locales dentro de nuevos referentes contextuales e institucionales que le otorguen pertinencia y voz propia a los procesos de formación de los grupos sociales rurales” (Núñez, 2004, p.13).

Así mismo, Núñez propone que los maestros y los profesionales que intervienen en las poblaciones campesinas rurales, desaprendan y se despojen de “la ciencia moderna con su visión atomizada de la realidad para aprender a comprender e interpretar las cosmovisiones holísticas de las comunidades locales dentro de construir y hacer la vida” (Núñez, 2004, p.6). Apostando así, por el tejido de un saber en conjunto con las comunidades; nuevas formas más integrales y humanas de edificar una educación, escuela y sociedad cerca a la idiosincrasia del campo y “más realista e impregnada del olor de la tierra” (Núñez, 2008, p.6).

Por todo lo mencionado puede inferirse que, los saberes propios dan al campesinado una razón más para tener un lugar específico dentro de la diversidad cultural de nuestra nación, y así, exigir ser reconocidos por cada uno de los sectores de la sociedad. “En otras palabras, es importante el reconocimiento de la cultura campesina del país y de la necesidad de proteger su acceso a la tierra y al territorio, y con ello, su forma de vida culturalmente diferenciada” (corte constitucional, citado por Arias, 2014). Es entonces, ardua la tarea del sector educación rural en potenciar y fortalecer los significados y la racionalidad, que le han otorgado los campesinos a su realidad, pensamiento, sentires y explicación del mundo.

En conclusión, se comprende que el campesino-a es un sujeto que se ha auto-configurado histórica, cultural y políticamente a pesar de que lo han querido desaparecer e invisibilizar, y una forma de hacer resistencia y lucha ante esa situación es a partir de salvaguardar sus saberes campesinos tradicionales, definidos como las configuraciones de significado que se expresan mediante símbolos, representaciones, prácticas y modos de vida cotidiana que establecen estructuras fuertemente tejidas por las comunidades campesinas.

En efecto, se reconoce que la forma en que estas sociedades locales preservan los saberes campesinos es a través de la crianza y el aprendizaje de los niños y niñas que aprenden involucrándose de manera precoz y activa, haciendo y socializando, a las actividades del trabajo en la finca con la tierra, en los quehaceres del hogar, las dinámicas de la comunidad y los valores e idealización del mundo. Por cuanto, la educación y escuela rural debe ser las mediadoras que reconstruyen, revalorizan, revindican y perpetúan en sus propuestas y acciones pedagógicas los saberes campesinos desde la realidad campesina y su visión de mundo a través de intercambio y diálogo intercultural de saberes.

CAPÍTULO 3

RECONSTRUCCIÓN DE LA TRAYECTORIA DE LA EXPERIENCIA

3.1 “SUMERCÉ, ARREJÚNTESE Y LE CUENTO”¹

Aquí en Bradamonte hay un árbol muy especial que se llama Rodamonte y sin duda es sin igual. Aquí en Bradamonte se dedican a enseñar, estas lindas maestras y nosotros con amor venimos a estudiar. El Rodamonte es especial, se parece a mi maestro en su dulce nobleza y en su forma de enseñar.

María Gutiérrez (integrante del proceso de Alfabetización Familiar)

Desde un lugar rodeado de hermosos paisajes, con espléndidas montañas, de mágicos amaneceres, de aire fresco del frío propio del páramo que nos envuelve en su majestuoso amanecer; con las sonrisas cálidas de sus habitantes quienes al paso saludan como si reconocieran a ese otro como un oriundo más del territorio, con los pasos ligeros y traviosos de los niños y niñas que caminan largos trayectos para llegar a la escuela sin antes acompañar las labores propias del campo como ordeñar, sembrar y cosechar,



Fotografía 1. **Escuela rural Bradamonte.**
Ariza, (2018).

¹ Las fotografías que aparecen a partir de este apartado han sido pixeladas para proteger la identidad de quienes aparecen en ellas, ya que, no se contó con su previa autorización.

con ese escenario nos encontramos cada jueves y viernes; desde allí se instaura nuestra práctica y propuesta pedagógica rural en la Escuela rural Bradamonte, nombre que se le otorga de acuerdo a la ubicación de su vereda, perteneciente al municipio de Sibaté.

Una escuela pintada de color blanco y rojo que revela la sencillez y la vida en el campo. Un lugar que siempre permanece con sus puertas abiertas, para todos y todas que allí deseen entrar a la hora que puedan, claro, en el momento que lo requieran, ya sea para llevar o recoger a los hijos, hijas y nietos, pedir una consulta a las maestras, conectarse al único wifi que está en la vereda o para reunirse como comunidad y planear la próxima fiesta de *la virgen del Carmen*, del *azadón de oro* o para tomar decisiones como lo fue la edificación de la capilla y el acueducto de la vereda.

Este hermoso espacio que queda en la última vereda de Sibaté hacia al sur, no solo abre sus puertas cada mañana para los oriundos campesinos, sino para extraños como nosotros que desde la llegada al casco urbano del municipio estamos ansiosos, con mucho frío, pero con ganas de subir esos cincuenta minutos en la lechera o en algún carrito que nos suba por esas montañas de variados colores creados por su diverso vestido vegetal, cultivos de papa, fresa, zanahoria que son ocultos por la espesa y blanca neblina que nos pone a tiritar. Además, se alcanza a observar las casitas sencillas acogedoras, que echan humo por las chimeneas conectadas a las cocinas de leña tradicionales donde se prepara un exquisito desayuno, que consta usualmente de caldo de papa con huevo, chocolate o café acompañado de pan.

En medio de ese recorrido nos vamos encontrando y despidiendo de cada una de las escuelas del Instituto Educativo Departamental (IED) Romeral, que albergan y reciben a los niños y niñas de cada vereda como a las maestras o maestros titulares y en formación. También, tenemos la oportunidad de ir en esta trayectoria con los campesinos y campesinas que laboran en los cultivos y quienes con palabras amables nos saludan a gusto y nos cuentan su cotidianidad, sus necesidades y problemáticas.



Fotografía 2. **En la lechera vía Bradamonte.** Ariza,

Nosotros mientras tanto escuchamos y aprendemos de las dinámicas del diario vivir del campesino-a de este sector de Sibaté, de sus relaciones profundas con la madre y maestra tierra, proveedora de los alimentos y productos que con gran esfuerzo y sabiduría son cosechados gracias al trabajo diario en la siembra y con sus animales (ganado, gallinas, caballos, cerdos, etc.), que suministran la leche, los huevos criollos, la carne fresca y el transporte.

Del mismo modo, mientras vamos en la lechera nos apropiamos de otros saberes empíricos a través de un proceso matemático que se puede evidenciar a partir de la medición de la leche (en botellas y cantinas), las formas de ordeñar (a mano y con máquinas), las relaciones de trabajo (la ganancia por recoger una canasta de fresas o bultos de papa), así como la venta e intercambio de alimentos.

Por último, no puede faltar en esos diálogos con el campesino-a los vínculos sociales y afectivos con las comadres y los compadres quienes comparten historias de vida, luchas,

saberes, amores, tristezas y un acervo cultural en sus formas de hablar (sumercé, arrejúntese, jondiele, ústele, juepuerca, embejucarse etc.) que enriquece esas conversaciones o charlas matutinas.

Por fin, al llegar a la Escuela rural de Bradamonte unos veinticinco a treinta niñas y niños nos reciben con los brazos abiertos y apretones calurosos que gracias a estos van desvaneciendo el frío casi desapareciendo y también por el tintico más delicioso de la mañana, preparado por una de las participantes del proceso de alfabetización familiar y ecónoma (persona que se encarga de preparar los alimentos de los niños) de la escuela, la señora Cristina. Así mismo, la maestra titular, Claudia Vega, de igual forma nos recibe con una sonrisa de bienvenida; nos invita acomodarnos y sentirnos en casa, a que preparemos el espacio para recibir a las madres, padres, abuelos y abuelas de los niños y las niñas que se levantan muy de mañana hacer sus labores del día viernes; ordeñar, dar de comer a sus animales, alistar y despachar a los niños para la escuela, recoger leña, trabajar en las siembras o cosechas de los cultivos y recoger su maleta o mochila con los cuadernos y útiles para venir a clase.

Siendo las 8:30 am empiezan a llegar las madres y los padres vestidos con sus ropas de diario o de trabajo; botas de caucho, pantalones de jeans, ruana, gorra y su maleta de estudio. A su vez, van llegando los abuelos y las abuelas a paso lento pero firme, vestidos de igual manera con ruana, pantalón de dril o sudadera, sombrero o gorra y su mochila con los colores, lápices y cartillas. Todos ellos y ellas con sus mejillas rojas, quemadas por el frío, nos saludan con un apretón de manos, las cuales se sienten rasposas y callosas por el trabajo propio de la tierra; un abrazo y una sonrisa de oreja a oreja que nos demuestra su nobleza, su corazón que estalla de emoción al vernos y con la necesidad de preguntándonos ¿cómo estamos? ¿Qué

hemos hecho? etc., surge entonces un diálogo enriquecedor de intercambios de emociones, vivencias y saberes. Así, comienza nuestro día de encuentro, en el reto de aprender juntos, intercambiando saberes.

3.2 El inicio de esta experiencia

Ahora bien, después de contarles un poco acerca de la escuela, vereda, los pobladores de Bradamonte y como comienza nuestra mañana en el territorio, es importante precisar cómo inició esta experiencia y cómo decide plantearse esta apuesta de alfabetización familiar. Pues bien, a continuación, contaremos de manera detallada la forma como llega a nosotros esta vivencia.

A partir de la experiencia con el territorio que nos ha abrazado por casi 4 años, cada semana, las relaciones cercanas con el rector de la IED y las maestras se genera un diálogo y una confianza que trasciende la práctica pedagógica y que genera lazos de reflexión y análisis como colegas (las dinámicas de la escuela, se habla sobre los procesos académicos de los niños y niñas, pero también sobre algunas problemáticas del territorio) así surge la idea del proceso de alfabetización. Por eso, nos parece pertinente que en palabras del mismo rector Javier Castro quien en el programa de radio del convite del 22 marzo del 2019 responde a la pregunta: ¿Cómo nace la idea de formar a las familias de los niños y niñas que hacen parte de la escuela rural Bradamonte, y cómo se da inicio a esta experiencia?

La idea de iniciar el proceso de alfabetización familiar de la IED Romeral surge a partir de unos apartes que se tocaron en el marco de la evaluación institucional realizada hace dos años, en el cual encontramos que hay algunas series de dificultades en la parte académica, refiriéndose específicamente a los resultados de pruebas externas, que no refleja el

interés y el entusiasmo que las maestras ponen en el trabajo diario, al igual que el interés y el agrado con que los niños vienen a clase. Entonces, nos vimos en la tarea de empezar un proceso de investigación informal y pudimos llegar a una conclusión puntual; el proceso de formación no se puede dar exclusivamente en el aula de clase, sino también debe estar reforzado desde los hogares. Además, encontramos un elemento adicional, el bajo grado de escolaridad de algunos de los padres de familia y en algunos casos, ningún nivel de escolaridad (analfabetismo total). A partir de ello, nos dimos la tarea en generar una serie de estrategias que incluían a los padres, pues sabemos perfectamente que en el proceso de corresponsabilidad ellos son agentes que definitivamente tiene que hacer parte fundamental o primordial en este proceso.

Afortunadamente la propuesta una vez fue puesta en conocimiento de los estudiantes, futuros docentes, practicantes que hacen parte de la Universidad Pedagógica, con la dirección de la profesora Claudia, ellos retoman la idea con un entusiasmo emocional y se animan hacer parte activa de este proceso. En ese momento la maestra en formación Erika determina asumir las banderas o esa alianza estratégica entre la Práctica Pedagógica y la Institución Departamental Romeral, con el acompañamiento de la profesora Claudia, y los restantes practicantes.

Entonces, se hace la convocatoria masiva a los padres familia y afortunadamente a pesar del temor, algunos acuden a la cita y poco a poco otros se fueron uniendo porque se dieron cuenta de la importancia de estos avances. Sin embargo, no fue primordial la idea de que ellos tenían o que debían ser parte del proceso formación de sus hijos, sino incentivarlos para que a pesar de las múltiples dificultades que presentaron en su infancia y que les impidieron iniciar un proceso de formación, comprendieran que no era demasiado tarde para

aprender (jamás será tarde y más para aprender), además, que la institución ha estado presta para colaborarles y más contando con el apoyo de los estudiantes en formación.

Por lo tanto, la compañera Erika Murcia hoy licenciada en Educación Infantil de la UPN da inicio a esta experiencia y apuesta educativa el viernes 30 de marzo del 2018 a las 8:30 am hasta las 12:30 pm como se había acordado con el rector y los padres de familia, ella inicia con una mamita joven entusiasmada de aprender. En el transcurso de los meses de abril, mayo y junio se fueron uniendo más papás, mamás, abuelos y abuelas de los niños y las niñas de la escuela rural de Bradamonte hasta completar dieciséis asistentes.

Sin embargo, esta cantidad de participantes no fue constante para los siguientes meses por las dinámicas del territorio; los papitos y mamitas trabajan tanto en sus fincas como las de sus patrones sembrando y cosechando papa y fresa o en otras actividades en diferentes épocas del año, un aspecto que no favoreció de parte de ellos la asistencia permanente al proceso de alfabetización familiar y por consiguiente, ocho participantes llegaron con nosotros hasta terminar el año 2019.

3.3 Apuesta educativa y pedagógica

Entonces, en un trabajo mancomunado, mediado por la reflexión e indagación, entre la Institución Departamental Romeral, la comunidad y la práctica rural en Sibaté surge el proceso de alfabetización (Marzo 2018) familiar “**aprendiendo juntos intercambiando saberes**”, que tiene como finalidad en primer lugar, fortalecer los aprendizajes de las familias que tienen a cargo la infancia de Bradamonte para generar un adecuado acompañamiento en los procesos de formación de los niños y niñas. En segundo lugar, promover el intercambio de saberes intergeneracional entre padres, abuelos, hijos y nietos y los maestros en formación,

con el fin de crear espacios reflexivos con relación al conocimiento de su territorio, cultura e identidad, y la construcción de una vida digna como personas y campesinos. Por último, pensar en una educación, que como lo plantea Freire (1989), nos invita a direccionar la mirada de la educación como habilitación individual y social hacia una conciencia crítica de los sujetos inmersos en un proceso de alfabetización.

Ahora bien, para cumplir los propósitos anteriores, la compañera Erika Murcia que en su momento cursaba decimo semestre de la Licenciatura en Educación Infantil y hacia parte de la práctica pedagógica rural de Sibaté inicia con una propuesta de planeación y acción educativa conforme a su experiencia en las prácticas pedagógicas que tuvieron lugar a lo largo de su formación en la universidad, como también de las vivencias emergentes durante su trabajo comunitario popular en Bogotá. Sus intervenciones y planeaciones tenía tres momentos; lectura y análisis de un cuento infantil, explicación y trabajo en alguna área disciplinar: lenguaje, matemáticas o ciencias sociales o naturales, etc., a través de una guía o ejercicios en los cuales primaba la experiencia y el aprendizaje colectivo; por último, un diálogo y una reflexión crítica acerca de algún tema coyuntural local o nacional, como por ejemplo, la consulta anticorrupción o el papel fundamental de las mujeres y de sus luchas por la reivindicación de sus derechos.

Otro aspecto a resaltar del trabajo de la compañera Erika, radica en su compromiso y entrega para con este proceso, el cual se evidenció en varios de sus gestos y acciones para con el grupo de alfabetización, como lo fue la compra autogestionada de un kit escolar para cada integrante, que contaba de cuadernos, esferos, lápices y unas carpetas para cada uno de los papitos y abuelitos participantes del proceso familiar llevarán registro de su proceso.

En el segundo semestre del año 2018, la compañera Erika Murcia decide continuar con el proceso sin recibir nada a cambio, a pesar de haber culminado su formación práctica en la universidad, cada viernes de manera voluntaria y con la mejor actitud arribaba a la escuela, llena de pasión y amor por lo que hacía y por sus estudiantes adultos. De lo cual se da cuenta en el siguiente texto:

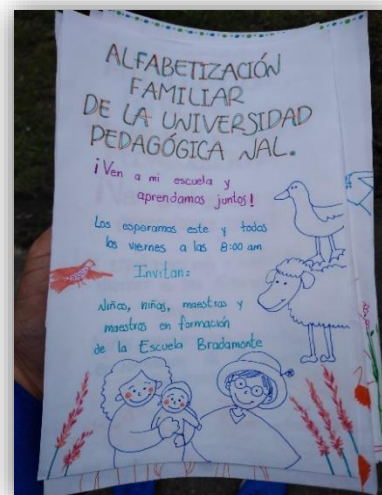
“Otro punto a resaltar, es las dinámicas que se dan en la clase, la compañera Erika se esfuerza por atender a las necesidades de todos. Logra que muchos temas sean abordados por todos sin importar en qué nivel se encuentran. La lectura de un cuento, como la observación de un video o preguntas hace que la movilización del pensamiento, por parte de los adultos, sea muy enriquecedora para todos, construyendo opiniones diversas acerca de temáticas que los identifican gestando así un pensamiento crítico. Además, sale a la luz su pensamiento u opinión personal, pero también su encuentro con la realidad, esa que a veces le temen o con la que quieren desahogarse.” (Ariza, 2018. Texto reflexivo mes de septiembre).

Para finales del 2018, se realiza la primera clausura del proceso de alfabetización, en donde se organiza una ceremonia que convoca a la comunidad de la Vereda y a las familias de los participantes del proceso para que acompañen el reconocimiento de los esfuerzos y logros alcanzados por cada uno de ellos.



Fotografía 3. **Participantes y Maestras del proceso de alfabetización familiar.** Sierra, (2018).

Ahora bien, en el año siguiente, es decir, 2019, Erika al graduarse como Licenciada en Educación Infantil, por diversas razones no puede continuar con el proceso de alfabetización familiar, por lo tanto, asume la vocería de este, los estudiantes Ricardo Ariza Pardo quien acompañaba el proceso desde antes, y Rocío Gutiérrez quien llega a la práctica durante el primer semestre del año. En este nuevo periodo, se inicia con una convocatoria a la comunidad adulta de Bradamonte a unirse al proceso de alfabetización e invitación a los antiguos miembros a reiniciar un nuevo año con toda la disposición a aprender juntos. Para dicho ejercicio se elaboraron unas invitaciones el 7 de marzo del año 2019 con la participación y acompañamiento del grupo de la práctica pedagógica de Sibaté, al día siguiente se reiniciaron las intervenciones y clases con la misma metodología implementada por la compañera Erika, sin embargo, en el transcurso de los meses esta se modifica de acuerdo a las necesidades adyacentes educativas que nos manifiestan los integrantes del proceso de alfabetización y las proyecciones que se tenían para el primer semestre del año lectivo discutidas y socializadas de acuerdo al balance que se realizó del período de intervención de la compañera Erika Murcia y nuestros propios objetivos de trabajo.



Fotografías 4, 5. **Folletos de convocatoria para los familiares de los niños y niñas de la Escuela.** Ariza, (2019).

En el mes de junio para finalizar el primer semestre, como clausura, se realizó con los niños y niñas de la escuela una izada de bandera, en la cual el grupo de alfabetización familiar participó con un baile típico de Carranga; además se hizo la entrega de los informes de evaluación del primer periodo del año para los participantes de la propuesta pedagógica.



Fotografías 6, 7. **Presentación del baile “Por un camino de herradura” de Jaime Castro. Sierra, (2019).**

Luego, para el segundo semestre el proceso de alfabetización familiar queda a cargo del maestro en formación Ricardo Ariza, con el acompañamiento y asesoría de la asesora de práctica y maestra Claudia Sierra; contando con un aforo de ocho educandos: Los esposos Gonzalo Mayorga (68 años) y Cristina Gutiérrez (65 años), las hermanas mellizas Graciela Parra (72 años) y Carmen Parra (72 años), los papitos y esposos Janeth Peñaloza (31 años) y Zabolón Ríos (40 años), la abuelita María Adelia Gutiérrez (72 años) y el abuelito Víctor Manuel Garzón (74 años).

3.4 Huellas del accionar pedagógico y algunos resultados

Ahora bien, queremos mostrar y describir en el siguiente apartado las huellas y algunos resultados que dejaron las actividades expuestas en la tabla 1.²

3.4.1 El Campo y la Minería

La acción pedagógica “el campo y la minería” se convirtió en un espacio para exponer una problemática con la cual han luchado ya por años los habitantes de Sibaté. Ellos reconocen que la minería no ha traído muchos beneficios para sus territorios y habitantes, por el contrario, el agua que nace en la laguna de Los Colorados es usada para los procesos químicos que se le realiza en la arena que se extrae de la mina; esta agua al entremezclarse con los químicos se contamina y se aposa en ciertos lugares sin poder aprovecharse de nuevo.

Sin embargo, es importante resaltar como algunos participantes del grupo de alfabetización se han ido organizando con otros de la comunidad sibateña para defender su territorio e impedir que la minería se expanda de manera irresponsable. En esas formas de organizarse surge **ASODETEAM** (asociación defensores del territorio ambiental) que declaran no tener el apoyo de la alcaldía ni la CAR



Fotografía 8. **Proyección del video Sibaté problemática minera** Ariza, (2018).



Fotografía 9. **Realización de los afiches.** Ariza, (2018).

² Ver Anexos p.105.

(Corporación Autónoma Regional de Cundinamarca) , teniendo en cuenta que dichas entidades en numerosas ocasiones, se han aprovechado de sus organizaciones manera deshonesta, ignorando y dejando sin apoyar las acciones que emprenden. Por eso, en medio de esta acción pedagógica se solicita ayuda y apoyo para fortalecer y conocer nuevas herramientas de defensa para su territorio.

La relevancia de este ejercicio radica en la posibilidad de escucha y reconocimiento de la voz de los integrantes del proceso de alfabetización, quienes de forma práctica y creativa exponen sus saberes establecidos en un afiche acerca de la relación minería-campo o territorio; construyendo a través de esta propuesta argumentos de peso y herramientas para



Fotografía 10. **Exposición de los afiches.** Ariza, (2018).

informar a la comunidad de Sibaté acerca de esta problemática que los compromete a luchar y no permanecer al margen de ello.

Como se observa, la acción pedagógica fue provechosa en tanto las dos partes, los miembros de la alfabetización y las estudiantes que hacen parte de la práctica itinerante consiguieron establecer un intercambio de conocimientos y acercamientos con el territorio y sus habitantes.

Además, a partir de esta experiencia se genera la inquietud por parte del grupo de práctica rural y la maestra Claudia Sierra por indagar más y pensarse apuestas de apoyo pedagógico frente a esta problemática. Para el año siguiente nace el **Grupo de Estudio**

Maestra Tierra, cuyo propósito principal está relacionado con generar conciencia ambiental en la comunidad rural de Sibaté, en especial en los niños, niñas y jóvenes del territorio

3.4.2 Salida de campo a la Laguna de los Colorados.

La salida a la laguna de Los Colorados desembocó en un importante intercambio de saberes intergeneracionales entre los abuelos, padres y niños(as) con relación a las perspectivas del territorio extraídas y construidas desde sus propias vivencias.

A lo largo del camino se dio la oportunidad de escuchar, en especial a las abuelas, que conocen no solo el territorio sino a los habitantes del mismo; es decir, los dueños o las familias de cada una de las divisiones por parcelas o fincas que tienen unas características particulares que las hacen únicas. Esto es un aspecto de las comunidades campesinas, generalmente todos se conocen, se apoyan y relacionan.

Otro aspecto a rescatar, son las coplas y retahílas que narraban las abuelas mientras caminamos hacia la laguna, las cuales habitan en su mente como un tesoro intergeneracional, puesto que, ellas nos comentaban que muchas de esas fueron creadas por sus padres y madres, hasta por sus abuelos. También, los padres y abuelos nos contaron que la laguna Los Colorados cuando se siente amenazada llama a las nubes para que, con su niebla cubra todo. Esto me lleva a pensar, que



Fotografía 11. **Laguna de los Colorados.** Ariza, (2018).



Fotografía 12. **Compartiendo coplas, retahílas e historias.** Ariza, (2018).

sería interesante recoger toda la creación literaria en la tradición oral para formular una propuesta pedagógica o para potenciar la lectura y escritura.

Por otra parte, estando en la laguna se dialogó conscientemente acerca de la importancia del agua y los ecosistemas de páramos para la existencia de los humanos y de las demás especies que los habitan y hacen parte de su equilibrio ecológico; surge, entonces el compromiso de velar por su conservación, protección y cuidado.

3.4.3 ¿Quiénes somos?

Primeramente en esta acción pedagógica se realiza un ejercicio escritural y de socialización para reconocer las motivaciones que conciernen a lo que significa volver a la escuela. Para los participantes del proceso de alfabetización familiar es un reto reiniciar los aprendizajes educativos dejados en su infancia por diferentes razones; porque implica ser ejemplo para la comunidad y sus propios hijos-as y nietos-as que estudian en

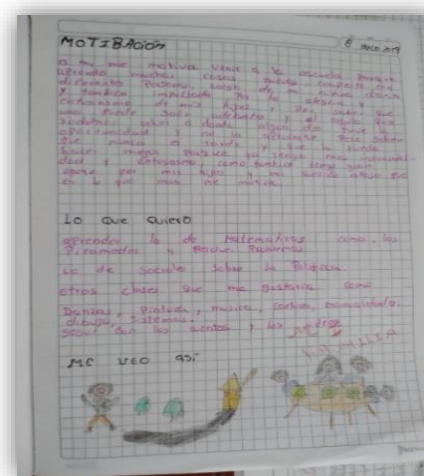
la escuela y quienes los apoyan e impulsan a continuar y reafirmar que nunca es tarde para aprender, formarse y reconocerse como sujetos de saber, socio-políticos e históricos. Además, al ser partícipes del proceso de alfabetización asumen con responsabilidad e importancia su papel para fortalecer los lazos familiares y acompañar de manera oportuna el proceso educativo de los niños y las niñas a su cargo.



Fotografía 13. **Ejercicio escritural, mi motivación de volver a la escuela.** Ariza, (2019).

Como testimonio de lo mencionado anteriormente se da conocer el escrito en el cuaderno de notas de la Señora Peñaloza, J. (2019). Integrante de proceso de alfabetización familiar:

“Me motiva venir a la escuela porque aprendo muchas cosas nuevas, comparto con muchas personas, salgo de mi rutina diaria y también impulsada por la alegría y entusiasmo de mis hijos. Porque uno puede salir adelante y sentir el orgullo de volver a donde una vez tuvo la oportunidad de estar y no la aproveche, pero saber que nunca es tarde y lo puedo hacer mejor porque tengo más responsabilidad y entusiasmo. Como tengo un gran apoyo de mis hijos y de mi gran querido esposo que es lo que más emotiva”



Fotografía 14. Escrito de motivación de Janeth Peñaloza. Ariza, (2019).

Por otro lado, en estas tres secciones se realizó un ejercicio de remembranza con el fin de reconstruir la historia vida de cada uno en relación con el territorio. En esta acción pedagógica nos preguntamos en primera instancia ¿Por qué me llamo así? Lo que reflejó inquietud, teniendo en cuenta que muchos de ellos jamás se lo habían preguntado, siendo esta la oportunidad de analizar el nombre de cada uno y llegar a conclusiones; por ejemplo, Graciela llena de gracia, Cristina se relaciona con Cristo, el nombre de Janeth “le gustaba a mi mamá”. Peñaloza, J. (2019).



Fotografía 15. La historia detrás de mi nombre. Ariza, (2019).

Así mismo, en este viaje por el pasado brotaron recuerdos importantes llenos de emociones por volver a la infancia cargada de sufrimientos, inocencia, alegrías, juegos, vínculos afectivos con la familia y amigos, transformaciones del territorio y sus habitantes con el tiempo. Además, en ese momento de socialización entre risas y nostalgias se rememoró las relaciones familiares y con amigos, los juegos espontáneos que los reunían, las fiestas en que compartían y los aprendizajes que ganaban en relación con la vida en el campo. De manera similar se rememoran momentos difíciles que vivieron dentro y fuera del territorio, frente a los esfuerzos laborales que las necesidades familiares les demandaba enfrentar, y el conflicto armado que tuvieron que vivir en su territorio, reforzando así la negación de poder ir y aprender en la escuela.



Fotografía 16. **Señora Graciela decorando su carpeta.** Ariza, (2019).

“Fui una niña muy juiciosa en mi niñez, fui muy alegre me gustaba cantar, bailar, le hacía mis a hermanos pequeñas muñecas de trapo, me fascinaba la cocina, mi mamita me quería mucho. En la historia de la vereda de Bradamonte nos cuenta mi abuelo que su nombre fue porque había muchos árboles Rodamontes, no había caminos sino trochas, es decir, mucho monte y para trasladarse al pueblo era en burros, y se sembraba



Fotografía 17. **La foto de niña de la Señora Graciela y Carmen.** Ariza, (2019).

cubios, hibias y chuguas.” Relato de la infancia de Parra, G. (2019).



Fotografías 18, 19. **Don Zabolón (Saúl) y sus padres, sus fotos de infancia.** Ariza, (2019).

Lo anterior, se condensa y expuso por medio de un viaje por una línea de tiempo que construimos; parte desde la fundación de la vereda, que data aproximadamente del año 1918, y atraviesa las fechas de nacimiento de cada uno de los integrantes del grupo de alfabetización, incluyendo en esta, además, los hechos históricos del país analizados y debatidos con relación a su infancia, adolescencia y adultez.

No obstante, dentro de esas historias de vida se puede inferir un sentido de pertenencia por la escuela rural de

Bradamonte, por lo que allí sucede y por los procesos educativos de las nuevas generaciones, ya que, es la escuela misma el lugar de encuentro y reencuentro de diferentes descendencias, porque de alguna u otra manera todos incluyendo abuelos, padres e hijos han pasado por esta



Fotografía 20. **Señora María y Graciela colocando en la línea del tiempo sus fechas de nacimiento.** Ariza, (2019).

institución social. De modo que el proceso de alfabetización familiar contribuye a la lucha contra las barreras que han imposibilitado a la comunidad ir y construir escuela.

3.4.4 Grabación de la emisión para el programa de radio “El Convite” de la Pedagógica Radio.

Al transcurrir casi un año del proceso de alfabetización familiar se decidió dar a conocer la experiencia a la Universidad pedagógica Nacional y a los oyentes de la emisora La Pedagógica Radio a través del programa “*El convite*” el cual aborda la escuela rural como escenario de múltiples apuestas educativas que se generan en medio de la dispersión poblacional de la ruralidad, patrones socioculturales locales y la necesidad de integrar el territorio y las comunidades.

Este momento fue significativo porque nos movilizó a todos en un solo propósito, el cual consistía principalmente en dar a conocer la apuesta educativa que con tanto esfuerzo se había construido durante ese año; los impactos, aprendizajes, sentires y vínculos sociales que se tejieron con mucho sentido entre la comunidad, la maestra titular, los niños y las niñas de la escuela y el equipo de la práctica pedagógica rural.



Fotografía 21. **Don Víctor anunciando su recomendado musical.** Ariza, (2019).

La grabación de la emisión tuvo tres bloques de preguntas que fueron además insumo para la presente sistematización. Primer bloque de preguntas para el rector Javier Castro, dando apertura al diálogo con la pregunta *¿Cómo nace la idea de formar a las familias de los niños y niñas que hacen parte de la escuela rural Bradamonte, y como se da inicio a esta*

experiencia? Segundo Bloque de preguntas para la señora Janeth, indagando *¿Cómo ha sido la experiencia de regresar a la escuela? ¿Cuál considera es el Mayor aporte de este proceso para ustedes y para los niños y niñas que hacen parte de la escuela?*

Por otro lado, el tercer bloque de preguntas para la compañera y maestra Erika Murcia *¿Cuál ha sido el papel de los estudiantes de la UPN que realizan la práctica rural en el proceso de alfabetización? ¿Cómo aporta esta experiencia a la formación de los maestros, en este caso el licenciado de educación infantil?* Finalmente, el cuarto bloque de preguntas fue dirigido a los invitados, quienes a través de sus estas permitieron hacer proyecciones referentes al proceso *¿Qué viene en este proceso? ¿Cuáles son las proyecciones y los retos que asumen cada uno para dar continuidad al proceso de alfabetización?* A lo largo del programa también hubo espacio para escuchar la voz de una niña³ de la escuela, hija de una mamita que nos acompañó durante ese año.



Fotografía 22. **Participantes de la grabación de la emisión para el programa de radio “El Convite”.** Ariza, (2019).

Por último, es importante mencionar que la emisión tuvo bastante acogida en el momento de su emisión, como su réplica a través de las redes sociales.⁴

³ Esta voz estará registrada más adelante para poder apreciarla en p. 84.

⁴ El programa se puede escuchar a través del siguiente enlace:
<http://radio.pedagogica.edu.co/podcast/el-convite/>

3.4.5 Memorias de Barro

La actividad arrojó la siguiente reflexión⁵ en relación con la tierra por parte de los abuelos y padres del grupo de alfabetización familiar (2019):

“La tierra nos hace, nos ha acompañado desde niños porque fue con lo primero y a veces con lo único que jugábamos a ensuciarnos, a crear ollitas y comida para comer. La tierra es nuestro hogar porque es con ella que aprendimos desde muy niños y niñas a sembrar y cosechar papa, cubios, fresas, zanahorias etc., según como nos enseñaban nuestros padres y abuelos. La tierra es la que siempre nos ha dado trabajo, la herencia que nos dejó nuestros padres quienes la sudaron para ganarse ese pedacito de tierra. La tierra es la vida porque de ella surgen los árboles y plantas que nos alimentan a las personas y a los animales. La tierra es todo para nosotros y por eso no nos avergonzamos de ella, de trabajarla, antes bien nos orgullecemos de ser campesinos y de vivir en el campo”



Fotografías 23, 24. **Hirlen y su creación, “Mis gallinas y sus huevitos”**. Ariza, (2019).

De igual modo, esta actividad brindó para los maestros en formación una reflexión muy importante a partir del material usado, es decir la arcilla, que se compró en dos sitios de Bogotá; una parte en una tienda de plantas de barrio y otra parte en un almacén de materiales

⁵ Reflexión construida por los participantes del proceso de alfabetización familiar junto con el autor de este trabajo de grado.

escolares de altos precios reconociendo en la ciudad. La última parte, no fue útil porque su constitución era más líquida que espesa y eso impidió su manipulación para el uso requerido. En ese momento, los participantes del proceso de alfabetización familiar nos dicen: *¿Profes porque no nos preguntaron, si aquí en el territorio hay arcilla, recuerden que estamos en el campo?* Esto nos hizo comprender la lógica de imposición cultural que nosotros tenemos frente al territorio y el desconocimiento del mismo al querer utilizar un material que se encuentra en cantidad allí. Por ende, en ocasiones los mismos maestros-as en formación como titulares desconocen los recursos ricos que brinda y se encuentran en el territorio con un valor cultural enriquecedor por parte de los campesinos-as y que se pueden usar en el aula para realizar las diferentes actividades que se proponen.



Fotografías 25, 26. Señora Janeth y su creación “**La tierra nos da los alimentos**” Ariza, (2019).



Fotografías 27, 28. Señora Graciela y su creación “**En la tierra se cultiva y se tiene animalitos**” Ariza, (2019).

3.4.6 Cartografía social-Territorio de Bradamonte.

Este trabajo pedagógico fue muy enriquecedor porque los estudiantes del proceso de alfabetización asumieron el rol de maestros, con el fin de dar a conocer las particularidades de su territorio, contando, aportando y exponiendo de forma sincera y grata todo lo que los ha constituido como campesinos a través de sus propias vivencias y configuraciones.

A través de esta acción pedagógica, los campesinos y los maestros se comprometieron en una actividad dialógica, en un intercambio activo de saberes para hacer emerger significados que provocaron en nosotros un reconocimiento del territorio y descubrimiento de aspectos de los cuales no conocíamos tanto de, su cultura, su historial educativo, participación y organización política y la geografía de la vereda.

Entre esos reconocimientos y significados emergentes, se destaca: la siembra y cosecha de productos como la papa en la mayoría de sus variaciones, la fresa, la arveja y la zanahoria, el ordeño y su distribución en cantinas y botellas para la venta, la riqueza de su lenguaje con coplas y retahílas que expresan la cotidianidad en risas, el convite donde se comparten preparaciones típicas de la andina, las



Fotografías 29. Ejercicio cartográfico del 3 de mayo del 2019. Ariza, (2019).



Fotografía 30. Territorio de Bradamonte. Ariza, (2019).

reuniones religiosas, los encuentros en fiestas especiales como el azadón de oro, el día del campesino, los cumpleaños de Sibaté; donde muestran eventos culturales como danzas de la música Carranguera autóctona

Colombiana, con trajes típicos de ruana, sombrero, falda y alpargatas. Por otro lado, la ubicación de la escuela que data, de los años 70, siendo esta un terreno a medio construir, donde ellos estudiaron primero o segundo de primaria. Del mismo modo, se dialoga también sobre las organizaciones comunitarias como ASODECAS (Organización Campesina para el desarrollo del Alto Sinú), Mochila Comunitaria, junta del acueducto y JAC (Junta de Acción Comunal).

3.4.7 Nuevos aprendizajes- intercambio del saber tecnológico (Tics).

Esta actividad estuvo cargada de emociones, pues fue grato observar a los niños y niñas interesados por explicar y enseñarles a sus padres y abuelos a manejar las tablets y apropiarse del saber tecnológico. Los padres y abuelos muy concentrados aprendiendo y siguiendo las instrucciones, comentaban la necesidad de obtener estos aprendizajes porque *“estamos en un*



Fotografía 31, 32. **Ejercicio cartográfico del 11 de octubre del 2019**
Ariza, (2019).



Fotografías 33. **Intercambio de saber tecnológico (Tics).**
Ariza, (2019).

mundo del internet que nos permite comunicarnos y conocer cosas del mundo” Mayorga, G. (2019).

Los participantes manifestaron también, su agradecimiento con los niños y las niñas de la escuela por su amor, respeto y paciencia al enseñarles; situación que permite extraer como reflexión qué propuestas pedagógicas como estas ayudan a contribuir en la tarea de romper la brecha tecnológica que existe en las zonas rurales, cuya incidencia se percibe con mayor fuerza en la población perteneciente a la tercera edad.

3.4.8 Tradición oral, un elemento fundamental en la transmisión intergeneracional de saberes.

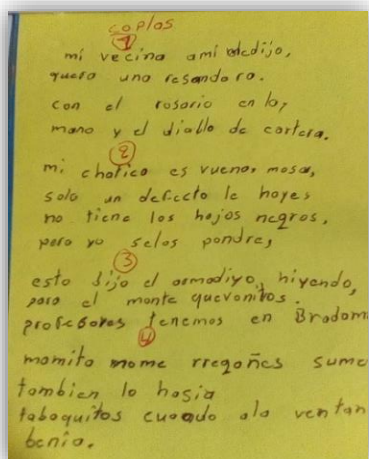
Esta actividad pedagógica, nace con el antecedente de la visita a la laguna de Los Colorados en octubre del año 2018, donde los abuelos, abuelas y padres de familia espontáneamente cuentan a los niños historias del páramo y varias coplas. Durante las sesiones se mantuvo un ambiente de diálogo y escucha al socializar y compartir; los mitos, leyendas, fábulas, coplas, retahílas etc., que cada uno conocía. En este contexto, se reconstruye y empodera la tradición, la cultura e identidad.



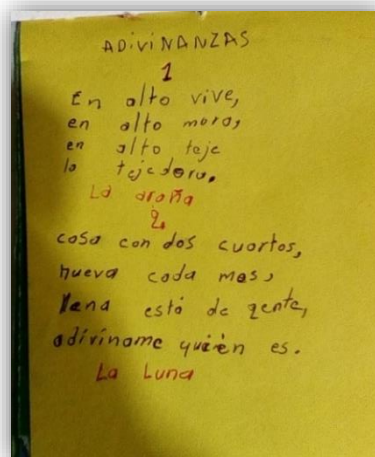
Fotografía 34. **Librito de la tradición oral de Don Zabolón (Saúl).** Ariza, (2019).

El grupo de alfabetización respondió de manera interesada y favorable al ejercicio porque al escucharse entre ellos, recordaron momentos de su infancia; por ejemplo, las mamás les contaban historias, coplas y adivinanzas que ellos y ellas se aprendía como un juego de palabras que fortalecían los lazos familiares y los vínculos sociales de amistades con sus

amigos. Además, destacaron que dicho juego de palabras trascendió de generación en generación; sin embargo, reconocen que, de alguna manera se han perdido en las nuevas generaciones.

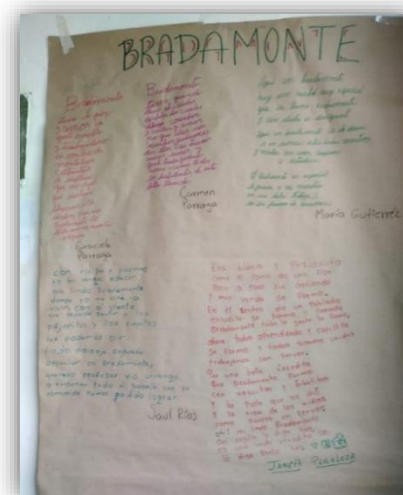


Fotografías 35. **Coplas tradicionales** escrita por **Don Zabulón (Saúl)**. Ariza, (2019).



Fotografía 36. **Adivinanzas tradicionales** escrita por **Don Zabulón**. Ariza, (2019).

Esta actividad pedagógica, nos invita entonces, a resignificar la tradición oral en las presentes generaciones como un saber que amerita ser salvaguardado; dando paso a la vez a la creación, por parte de los educandos, de un poema alusivo a Bradamonte.



Fotografía 37. **Poema escrito por Graciela, Carmen, María, Zabulón (Saúl) y Janeth**. Ariza, (2019).

3.4.9 ¿Qué país nos merecemos como colombianos y campesinos?

Por petición del grupo analizamos y debatimos la vida y pensamientos de Jaime Garzón y Luis Carlos Galán para llegar a reflexiones como esta: Estos dos líderes políticos y sociales son referentes por su contribución a un país en paz, equitativo y de oportunidades para todos. Ambos denunciaron cómo los campesinos hacen parte de las poblaciones que padecen de las desigualdades sociales, la discriminación y marginalidad en Colombia, por ejemplo, los campesinos en su mayoría solo tienen una pequeña porción de tierra para trabajar y subsistir, mientras, unas grandes extensiones de tierra son usadas con permisos de licencias por multinacionales para explotarlas y a terratenientes para la ganadería. En Sibate a los campesinos les han arrebatado sus tierras y agua para la explotación minera de arena sílice por parte de una transnacional italiana.



Fotografías 38. **Creación de carteles para exponer las ideas de los dos textos leídos y analizados.**
Ariza, (2019).

Por otro lado, el campesino o los habitantes de las zonas rurales han sufrido los horrores de la guerra y el abandono del estado al recortar los recursos públicos para la población campesina y rural. Las abuelas y abuelos campesinos nos contaban que en sus tiempos de juventud los conflictos eran entre los conservadores y liberales pero que luego eso cambió a guerrilleros y paramilitares, los primeros estuvieron en Bradamonte y alcanzaron a extorsionar a algunos pobladores.

Por consiguiente, luego de los análisis a los que se llega, motivo de la acción pedagógica, surgen las siguientes preguntas *¿Cuál es el país que nos merecemos como colombianos y campesinos?* interrogantes a los que el grupo plantea: un país solidario, comprensivo, en paz, en amor, con respeto y tolerancia para con el otro, unido en comunidad con tranquilidad y lo más importante los campesinos en el campo soberanos de la tierra.



Fotografía 39. **¿Cuál es el país que nos merecemos como colombianos y campesinos?** Ariza, (2019).

Además, conscientes y practicantes de las palabras de Jaime Garzón al interpretar el artículo 11 de la constitución: *“Nadie podrá llevar por encima de su corazón a nadie ni hacerle mal en su persona, aunque piense y diga diferente”*

3.4.10 Panel

Educaciones rurales: los retos de su abordaje. Una mirada experiencial y visita a la emisora de la pedagógica radio.

Quienes lideran el **Grupo de Estudio Maestra Tierra**

y el proceso de **Alfabetización Familiar**, le apostaron por realizar este evento que sin duda, superó las expectativas; contó con un aforo que completo el auditorio Torreón 419, en el cual emergieron unos aprendizajes significativos para todos;

reconocimiento de los retos de las educaciones rurales, los saberes campesinos, las



Imagen 40. **Flyer del panel.** Maestra Tierra (2019).

organizaciones sociales campesinas que luchan y defienden sus territorios y la conservación y protección del medio ambiente.

A continuación, se exponen algunas de las reflexiones extraídas del evento:

Es clarísimo que el trato del gobierno para con el campesinado no es digno, no es humano y los invitados al evento dan testimonio de eso al manifestar que la CAR (Corporación autónoma de las regional de Cundinamarca) no está a favor del campesinado y de sus luchas por los territorios, es una entidad movida por otras causas (monetarias, políticas), que ignoran las necesidades de los territorios rurales.

Así mismo, el gobierno colombiano no sólo invisibiliza las luchas sociales y estudiantiles de las ciudades, también, ocurre en la ruralidad en donde los contenidos curriculares no responden a las necesidades e intereses de los y las campesinas, por lo tanto la educación rural excluye y desdibuja las realidades de los territorios y provoca que el campesinado se vea obligado a buscar otras estrategias para educarse sin salir de sus territorios, apostándole a la construcción colectiva en los contextos rurales.

Por consiguiente, la educación en las ruralidades se debe construir a partir de las culturas, tradiciones y saberes de los pobladores de cada uno de los territorios rurales que requiere obligatoriamente de la participación y el trabajo con las comunidades para gestar un verdadero reconocimiento del entorno que reconfigure la historia de cada una de las sociedades locales que reconozca las historias individuales a construir, a partir del diálogo de saberes y la armonía de la conciencia.

Por eso, subraya la maestra Barragán (2019) quien ha trabajado y reflexionado desde su experiencia con las comunidades populares; “la educación popular plantea *“educar para transformar”* realidades y reconocer raíces que permiten que las comunidades sean las que planteen preguntas acerca de sus propias necesidades y problemáticas.



Fotografías 41. **Panel Educaciones rurales: los retos de su abordaje. Una mirada experiencial.** Ariza, (2019).



Fotografías 42. **Visita a las instalaciones de la emisora de la Pedagogía Radio.** Ariza, (2019).

Por otra parte, sin duda se reconoce que la experiencia a la visita a la emisora de la pedagógica radio fue un momento de aprendizaje para los participantes del proceso de alfabetización familiar, cargado de emociones y significado. En marzo del mismo año, la emisora había otorgado la posibilidad de que sus voces fuesen escuchadas y tomaran relevancia para otros, retomando aquellas grabaciones adelantadas en la Escuela rural Bradamonte para el programa “*El convite*”.

3.4.11 Otras producciones

Durante los casi dos años del proceso de alfabetización familiar los papitos y abuelitos han construido una carpeta en donde guardaban sus producciones trabajadas en cada una de las acciones pedagógicas realizadas, conforme a las diferentes asignaturas que se abordaron a lo largo del proceso de alfabetización, como lo son lenguaje, matemáticas, arte, danzas, tecnología, ciencias sociales y naturales, de las cuales se extraen



Fotografías 43. **Carpeta y trabajos de la Señora Janeth.** Ariza, (2019).

producciones relevantes como: escritos, cartas, cuentos, poemas, folletos informativos, relatos de saberes, entre otros, que sin duda fortalecieron los procesos de lectura y escritura de los educandos, tanto así que los papitos manifestaron frecuentemente la felicidad, orgullo y satisfacción que sentían al mejorar sus grafías y las formas en las que lograban dar coherencia a sus ideas escritas.

Es importante mencionar que los alfabetizados no estaban en el mismo proceso educativo o de aprendizaje, por lo mismo varias actividades se pensaron desde un trabajo que permitiera flexibilizar los ritmos de aprendizaje y el trabajo cooperativo, algo que es propio de las aulas multigrados, y que en este caso se evidencia en este proceso de alfabetización de adultos.

3.5 Voces e impactos

Continuamos con las voces principales de este proceso y experiencia, surge el interés de resaltar los avances que se obtuvieron a lo largo del proceso de alfabetización familiar y los impactos en la comunidad como también en los niños de la escuela rural Bradamonte.

Emisión del programa de radio “*El Convite*” voz del **Rector** Javier Castro (2019):

“En el año inmediatamente anterior (2018) tuvimos la posibilidad ya de contar con un grupo bastante grande de padres de familia, que más que aprender de nosotros nos han enseñado muchísimo de ellos a nosotros, nos han entregado todo de sí, hemos enriquecido nuestro proceso de formación y a la vez nuestro procesos de enseñanza, gracias a esos muy buenos discursos que ellos manejan, al aprender en contexto, entonces creo que esto se ha convertido en un gana a gana y lo que en un principio era brindarles a ellos la oportunidad, yo creo que ellos nos han brindado la posibilidad de crecer cada vez más como profesionales y su vez radiar esos conocimientos en las personas en las cuales intervenimos a diario.

Ahora viene el motivo por la cual se arrancó el proceso, creo que está cobrando fuerza, ya que, efectivamente hemos notado que los estudiantes han avanzado en sus procesos y

podemos sin temor a equivocarnos mencionar que definitivamente la presencia activa de los padres de familia, es un factor que coadyuva en los procesos de formación de los niños. Entonces, creemos que ajeno a que nuestras queridísimas practicantes hagan parte de un programa que apunta a la educación infantil, definitivamente la presencia de la familia es indispensable en este proceso. Por eso, esperamos que esta labor continúe, que la presencia de los padres de familia siga de la mejor manera y como resultado que nuestros niños sean cada vez mejores seres humanos a parte de la formación integral que se maneja en la escuela”.

Escuela rural Bradamonte en emisión del programa de radio “*El Convite*” voz de **una de las niñas** (2019): ¿Cómo ha sido tu experiencia teniendo a tu mamá en la misma escuela estudiando contigo?

“Es chévere porque ella puede avanzar más, aprender cosas nuevas, divertirse, y que de pronto pueda ayudarme en las tareas como hasta ahora, explicarme cosas que yo no sé, también pueda graduarse al tiempo conmigo, y como para ella ha sido una felicidad que estemos en la misma escuela estudiando, pues me siento feliz que mi mamá está recuperando sus estudios”.

Emisión del programa de radio “*El Convite*” Voz de la señora **Janeth** integrante del proceso de alfabetización familiar (2019): ¿Cómo ha sido la experiencia de regresar a la escuela? ¿Cuál considera es el mayor aporte de este proceso para ustedes y para los niños y niñas que hacen parte de la escuela?

“Pues al volver a la escuela para nosotros no ha sido fácil, ya que ahora ya somos adultos, yo tenía la oportunidad de estudiar y no lo aproveche, quizás por mi irresponsabilidad o porque en esa época el estudio no era lo fuerte, y no sabíamos la falta que

nos hace el estudio en este momento, cuando ya tenemos quizás a nuestros niños en el colegio y sabemos que no podemos ayudarles en nada, entonces al saber que nuestros hijos quedaban varados (por decirlo así) y no poder ayudarles a nada, entonces tuvimos este impulso, tuvimos esta oportunidad, sabíamos que arrancar no era fácil, que al saber que tener que cargar una maleta y escoger un día para nosotros no era fácil, y pues gracias a la profesora Erika porque ella nos cambió el chip de nuestra cabeza, nos dijo “que nunca era tarde y que si podíamos.”

Me siento orgullosa porque aquí he aprendido muchas cosas y he compartido con muchas personas, y lo he podido hacer también parte de mi familia, tengo el apoyo de mi esposo, tengo a mis hijos que ahora ya no me pueden decir “no estudio” porque yo le doy el ejemplo, ahora yo lo digo con un gran orgullo que yo les doy el ejemplo y tiene que hacerlo, entonces lograr que una familia pueda sentarse hacer tareas con todos, créame que eso es inexplicable con palabras, que los hijos le digan “ya llega el día para estudiar mami, ya van a venir tus profesores”, volver a tener profesores, volver a compartir con muchas personas acá mayores que yo, que también me dan ese ejemplo decir yo puedo, es mi gran motivación, es un gran orgullo y se lo digo a muchas personas que no le den miedo salir. Agradecer a todos por esta oportunidad maravillosa y sentirnos orgullosos de lo que somos y lo que podemos lograr gracias a la alfabetización de adultos”.

Emisión del programa de radio “*El Convite*” Voz de **Erika Murcia** maestra del primer año del proceso de alfabetización familiar (2019) ¿Cuál ha sido el papel de los estudiantes de la UPN que realizan la práctica rural en el proceso de alfabetización? ¿Cómo aporta esta experiencia a la formación de los maestros, en este caso el licenciado de educación infantil?

“Inicialmente más que el papel que nosotros como maestros y maestras tengamos en el territorio, es el territorio como nos genera otro aprendizaje, acá lo importante es reconocer que el lugar más importante es el territorio. En este caso pues gracias a la práctica rural que se realiza junto con el grupo de práctica y coordinado de la profesora Claudia, se abre otra visión del maestro, de ese maestro rural, de ese maestro como se apropia del territorio, en el caso de la vereda Bradamonte se tiene primero un acercamiento con los niños, las niñas y como ese acercamiento incide a trabajar con la comunidad, ese es el resultado del proceso de alfabetización que se ha dado durante en el tiempo que estuve y que ahora que lo están liderando mis compañeros. La alfabetización es otro escenario que permite reconocer las habilidades que tenemos como maestros.

Aquí hay niños que necesitan un acompañamiento, no solo de los maestros si no también un acompañamiento de sus padres y madres, entonces cuando ellos asuman un proceso de alfabetización, también asuman un reto para trabajar con sus hijos e hijas.

Entonces, la alfabetización también es ese escenario para pensarnos y repensarnos la ruralidad, preguntarnos ¿la gente que habita en este territorio en que anda, que está haciendo, cómo aportan a los niños y las niñas? ¿Cómo esto nos permite un aprendizaje a los maestros en formación? Si bien nosotros como grupo de práctica de la licenciatura en educación infantil, somos vistos en el trabajo con los niños y las niñas, también nos podemos medir para trabajar con la comunidad, con esa comunidad que nos enseña a formarnos como maestros y también como seres humanos, en reconocer que estoy en Bradamonte, ¿Qué ahí en Bradamonte? ¿Cómo es la gente en Bradamonte? ¿Qué necesita las personas en Bradamonte? Y cuál es el aporte que nosotros podemos hacer como seres humanos.”

Las voces anteriores cobran un significado importante, dado que manifiestan el sentir y el sentido de esta apuesta educativa y pedagógica durante los casi dos años interviniendo como maestros en formación en la comunidad. El proceso de alfabetización, entonces, impacta a las familias y a los procesos educativos de los niños y niñas de la escuela, como lo dice la niña y la señora Janeth que se emocionan y se sienten motivados al ir y volver a la escuela y retomar esos aprendizajes y experiencias que son tan fundamentales para las presentes y futuras generaciones de los territorios.

Así mismo, estas reflexiones compartidas, permiten entrever, el sentido de la corresponsabilidad y acompañamiento que han adoptado las familias y los adultos no solo en lo que a formación educativa, sino también esa formación humana que ha venido aconteciendo de manera inherente al proceso. A su vez, tal como lo mencionan el Rector y Erika Murcia de allí han emergido aprendizajes gestados en y por medio del territorio, que ha fortalecido la formación de los maestros y profesionales en las zonas rurales, esto desde el reconocimiento y apropiación de las ruralidades, de sus realidades y formas de ser y habitar el mundo. Es decir, el proceso de alfabetización familiar ha permitido como lo menciona Núñez (2004) desaprender y despojarse del saber académico o moderno para aprender, comprender, reconocer e interpretar los saberes culturales y cosmovisiones holísticas de la comunidad campesina de Bradamonte.

3.5.1 Presentación de ponencia

Para el V coloquio práctica de profundización de la Licenciatura Educación Infantil de la **Universidad pedagógica Nacional**, *Diversidad-inclusión sentidos, tensiones y construcciones* de junio del año 2018, y para 11° encuentro interinstitucional de prácticas docentes con las infancias en la **Universidad San Buenaventura** de octubre del mismo año,

Sentidos, construcciones e implicaciones alrededor de la inclusión y la diversidad, se diseñó y presentó la ponencia “*aprendiendo juntos e intercambiando saberes*”, la cual fue construida y presentada por Ricardo Ariza Pardo con la asesoría de la profesora Claudia Sierra, a través esta se hizo una reconstrucción narrativa, analítica y reflexiva de las vivencias y experiencias gestadas con el grupo de alfabetización familiar, con la comunidad de la vereda de Bradamonte. Sin duda estos espacios representan, dos oportunidades de reconocimiento y significación del proceso desarrollado, teniendo en cuenta que se pusieron en evidencia las reflexiones educativas y humanas que surgieron de las acciones llevadas a cabo hasta la gesta de esos espacios de socialización.

Por otro lado, es relevante mencionar esta experiencia porque fue otra forma de dar a conocer a las Universidades el trabajo realizado en la vereda y escuela rural Bradamonte. De allí, surgieron reflexiones y discusiones frente al carácter social y político de la ponencia, en donde se problematiza la definición de inclusión; entendida como incluir en ciertas prácticas y dinámicas homogenizantes y eurocéntricas a las comunidades campesinas,



Fotografía 44. **V coloquio práctica de profundización “diversidad-inclusión “sentidos, tensiones y construcciones”**. Ariza, (2019).



Fotografía 45. **11ª encuentro interinstitucional de prácticas docentes con las infancias “Sentidos, construcciones e implicaciones alrededor de la inclusión y la diversidad” en la Universidad de San Buenaventura**. Ariza, (2019).

reforzando la discriminación y desigualdad. Por consiguiente, el proceso de alfabetización familiar es una apuesta educativa y alternativa que reivindica y reconoce la diversidad cultural de la comunidad de Bradamonte para generar diálogo e intercambio de saberes que empoderar al campesino y desde esa diversidad el currículo de la escuela se amplía desde la posibilidad de acercarse, comprender, y reconocer el territorio para reapropiarse del patrimonio cultural e identitario, donde se visibiliza las aportaciones que los estudiantes hacen a la clase a través de sus diferencias culturales y sociales con los saberes disciplinares y formativos que los maestros traen a la escuela.

CAPÍTULO 4

INTERPRETACIÓN CRÍTICA DE LA EXPERIENCIA

4.1 Alfabetización familiar, una oportunidad para volver a la Escuela

Es importante mencionar que la dimensión crítica de la alfabetización que plantea Freire fue la que se asumió y guio al proceso de alfabetización familiar “**aprendiendo juntos intercambiando saberes**” en donde se enfatizó en habilitar individual y socialmente a cada uno de los miembros del proceso pensando siempre en la necesidad imperante de brindar valor y dar relevancia a la voz de los miembros adultos de esta comunidad, para que, como señala Fiori (1970) “aprendan a decir su palabra”(p.9), lo que implica el apropiarse del poder de las palabras, movilizandole de esta manera el pensamiento para llevar a la acción aquellas ideas que habitan la mente del estudiante, expresando así sus más remotos y profundos razonamientos, como también, sus sentimientos y emociones, tal como se pudo observar en varias actividades o acciones pedagógicas fundantes de esta experiencia.

De lo mencionado se puede extraer que el fortalecimiento y reconstrucción de la conciencia propia, por medio de la remembranza de sus historias de vida a partir de la autobiografía dialogada, narrada y escrita, representa la posibilidad de como plantea Fiori (1970) descubrirse y reencontrarse en sus vivencias más significativas desde un proceso de introspección, mientras a la par, los participantes logran historiarse; siendo ellos los protagonistas de su propio camino, de manera individual y colectiva.

Así mismo, este fortalecimiento de la conciencia se relaciona directamente con su entorno inmediato, Bradamonte, y la sociedad en general, aspectos que dan paso al

potenciamiento del pensamiento crítico y la autoconfiguración de sujetos históricos y políticos a partir del análisis de hechos socio-históricos del país que se analizaron como lo fue la época de la violencia en Colombia y de su relación con el país que se merecen como colombianos y campesinos.

Es decir, se logró construir una relación entre el pasado reciente histórico-político de Colombia y su presente para reflexionar y posicionarse como sujetos activos participantes de las decisiones de su comunidad y la sociedad, asumiendo como subraya Giroux (1989) su responsabilidad histórica y social; promoviendo y agendando iniciativas, movilizaciones y organizaciones de lucha y resistencia que transformen sus vidas y su entorno por un territorio de paz, justicia, equidad, humanidad y holisticidad como lo es participar, promover ideas y alzar su voz para fortalecer la lucha que llevan contra la minería que en estos momentos está afectando negativamente su territorio, contaminando las fuentes hídricas, los suelos y las casas de los campesinos.

Por ende, volver a la escuela representa un desafío personal para los alfabetizados, teniendo en cuenta que este les puso en situaciones de desequilibrio, en las cuales tuvieron que desprenderse de aquellos pensamientos e ideas relacionadas con el “no puedo con esto” o “ya es tarde para aprender”; así mismo se identifica un reto, el conseguir alzar la voz y expresar deliberada y espontáneamente sus comentarios y opiniones, sin temor a errar, partiendo de la premisa relacionada con el poderío infinito de sus capacidades y habilidades, dando a conocer así sus aportes y saberes que sin duda cobran importancia en el fortalecimiento de su proceso educativo, siendo esta una razón legítima para sentirse orgullosos de sí; como también funciona como vía para la comprensión y fortalecimiento de los aprendizajes de los niños y las niñas en la escuela acompañándoles adecuadamente en sus

procesos educativos para que estos resulten satisfactorios de tal forma que los niños y niñas construyan saberes, pensamientos, ideas y posiciones a partir de la formación de sujetos infantiles más seguros de sí como campesinos apropiándose de su identidad cultural como lo manifiestan la familia Ríos Peñaloza que se han sentido convocados a aprender en familia, a fortalecer un ejercicio familiar y educativo que actúe en pro de la defensa del territorio y en general de los intereses que les movilizan.

En definitiva, el proceso de alfabetización familiar es un ejemplo y una oportunidad para diseñar e implementar una apuesta educativa y pedagógica que impacte positivamente a toda una comunidad rural de un territorio específico, como lo es la vereda de Bradamonte, en donde habitan padres, madres, abuelos y abuelas, que merecían y demandaban un espacio para reiniciar esos procesos educativos olvidados por diferentes circunstancias en su infancia y volver a la escuela a aprender junto con los niños, las niñas, las maestras y maestros titulares o en formación.

4.2 Saberes campesinos, necesidad de reivindicación e intercambio intergeneracional

Esta experiencia permitió recoger e identificar algunos saberes propios y culturales que viven en la memoria y en las prácticas sociales de los campesinos de Bradamonte; por ejemplo, en los ejercicios cartográficos se forjaron intercambios de saber y acercamientos con el territorio y sus habitantes, en donde se reconoció el sentido, significado y coherencia lógica de la cotidianidad del campesino de Bradamonte. En suma, estos ejercicios nos permiten comprender que el quehacer docente ha de estar enfocado hacia el reconocimiento y

contextualización del lugar donde ejerce, acción que sin duda trasciende las miradas superficiales y los juicios de valor.

Además, este proceso dio paso al reconocimiento de las formas de vida del campesino, como el pilar para la supervivencia, organización y lucha de estos territorios rurales como lo es particularmente Bradamonte que se resiste a ser silenciados y minimizados. En tanto que, los saberes campesinos circulan constantemente entre los territorios como forma de resistencia a ser desaparecidos, a lo que Núñez (2004) subraya es posible gracias a su preservación a través de la crianza y el aprendizaje de los niños y las niñas.

En consecuencia, los campesinos y las campesinas de la vereda de Bradamonte de la misma forma que lo hacen las demás comunidades de otros territorios se interesan porque sus niños y niñas desde pequeños se involucren en las actividades y quehaceres de la casa o/y la finca; aprendiendo a ordeñar, sembrar, cosechar, cocinar, utilizar los enseres y equipos de trabajo tradicionales y modernos, la medicina tradicional, los valores y lazos de familiares, la tradición oral y musical, las creencias etc., a partir como señala Núñez (2004) de ver, oír, tocar y repetir en la cotidianidad campesina.

En efecto, el proceso de alfabetización familiar se propuso valorar y reconocer al otro: abuelo-a, padre o madre, niño o niña, en su saber campesino, proponiendo reconstruir la tradición cultural e identidad de un territorio como Bradamonte para así resignificar, empoderar y salvaguardar en la transmisión intergeneracional los saberes de sus habitantes. Por ello, se infiere y resalta que la misión de la escuela está relacionada con lograr un acercamiento y apropiación de las realidades rurales, comprendiendo que los abuelos, abuelas, padres y madres realizan desde sus saberes aportes importantes a la formación y el

desarrollo de la educación de los niños y las niñas rurales, entendiendo entonces que, la familia desempeña un rol de correspondencia para con los procesos educativos de sus hijos e hijas, lo que implica por parte de ellos el involucrarse colaborativamente en las labores institucionales de los niños y niñas.

En consecuencia, la escuela tiene a su disposición facilitar situaciones y propuestas como el proceso de alfabetización familiar para pensarse otras formas de educar a partir de lo planteado por Núñez (2004) otorgándole voz y pertinencia a las formas de aprendizaje de las comunidades y del diálogo intercultural o sinergia de saberes; formando a las nuevas generaciones bajo una cosmovisión más endógena, desde la realidad campesina y su visión de mundo (Arias, 2014).

Así mismo, permitir la interacción entre los niños y las niñas con personas mayores, estableciendo allí un mutuo diálogo de saberes respecto a la vida cotidiana campesina, las construcciones socio-culturales y de experiencias compartidas con relación a construir territorio, preservar la identidad cultural y defensa de su tierra. En ese sentido, “la escuela se convierte así en un lugar de vidas y relaciones compartidas entre numerosas personas adultas, niños y niñas” (Montero y Baena, 2013, p.96); pues, en esas relaciones se comprende que en los adultos está el conocimiento del territorio, las formas de defenderlo, la construcción propia de la identidad y los saberes culturales, pero además, que los niños y las niñas asumen esos roles heredados de apropiación del conocimiento y defensa de su territorio, saber cultural y reconstrucción de la identidad en el presente y futuro cercano.

De hecho, a través de la crianza familiar rural se generan tradicionalmente un intercambio “obligatorio” de saberes campesinos o ancestrales relacionados con la siembra y

cosecha de alimentos, el ordeño, la venta y consumo de la leche, el cuidado de los animales, las cosmovisiones de la vida, los tejidos con la lana de oveja y el fique etc., socializados y aprendidos en las prácticas cotidianas, de manera que los niños y las niñas, incorporados en estas acciones de manera inherente, se apropian del saber de los abuelos o los padres, movilizados por la curiosidad, el asombro, y la admiración; en este sentido, cabe preguntarse ¿Por qué la escuela rural, eventualmente, no se dispone a generar espacios de diálogo, intercambio y comunicación intergeneracional? Teniendo en cuenta que la realidad campesina está constituida profundamente por estos saberes significativos que emergen y convergen a diario.

De ahí que, el proceso de alfabetización familiar se caracteriza por ser una iniciativa y apuesta educativa de diálogo e intercambio intergeneracional entre los niños, niñas, padres y abuelos-las a través de acciones pedagógicas como lo fue la Salida a la laguna de los Colorados, el compartir del librito de la tradición oral y el intercambio de saber tecnológico en donde se fortalecieron los saberes respecto al conocimiento del territorio, la riqueza del lenguaje oral y el aprendizaje de las tecnologías de la comunicación e información que abren camino a superar la brecha tecnológica en los abuelos y abuelas especialmente.

Por lo expuesto anteriormente, la escuela resulta ser el lugar donde los niños y niñas cuentan con la facilidad de construir, reconstruir, revalorizar y revitalizar, en este caso, los saberes campesinos relacionados con la vida cotidiana; así mismo, el fortalecimiento de las interrelaciones de afecto y respeto entre los abuelos, padres, hijos y nietos. Después de todo, como señala Montero y Baena (2013) “la coeducación entre generaciones permite vivir de manera más real los unos con los otros” (p.97) para compartir intereses, ideas, sentimientos,

apoyos, tiempos libres y de ocio etc., que permitan una mayor integración, participación, transformación y formación crítica y reflexiva de sus realidades familiares y comunitarias.

Desde esta óptica, las prácticas y acciones pedagógicas de los maestros y las maestras fuera y dentro la escuela, se transforman; es decir, tienen otra mirada más abierta, propositiva, creativa y de enfoque humanizador. De ahí que, el proceso de alfabetización familiar representa un encuentro y fortalecimiento de esas relaciones intergeneracionales; las cuales se transforman en tejidos familiares que reivindican el ser campesino, su relación con la madre tierra y los saberes que les configuran.

4.3 Reconocimiento de la diversidad cultural por el maestro rural y en formación

La experiencia de la alfabetización familiar permite acercarse a la realidad de las ruralidades de nuestro país y las implicaciones que con esto tiene la labor del maestro en la comprensión de la diversidad de los territorios, para desde allí pensar en una educación que responda a las necesidades de sus pobladores como sujetos de saber. Además, de tener en cuenta que un *nos-otros* se constituyen en parte fundamental para comprender la diversidad, la diferencia, la alteridad y la pluralidad como elementos inherentes al ser humano.

En efecto, la existencia de un *nos-otros* en sus formas de ser, estar y hacer en el mundo de acuerdo a su conciencia y a sus propias construcciones subjetivas depende en gran medida del compromiso de la educación, al desarrollar un proyecto político, ético y pedagógico que tenga como punto de partida transformar el concepto de inclusión, ya que, es entendido en la práctica más como exclusión para unas minorías que realmente necesitan ser reconocidas como diversas al pretenderse incluirlas en lo que se considera “normalidad” o en este caso en una educación occidentalizada que responde a las recomendaciones de grupos

económicos occidentales que ignoran los procesos educativos de humanización dentro cada cultura y territorio en particular.

De manera que, es importante reconocer al otro en la diversidad e identidad como miembro de una comunidad rural específica, con unos saberes, costumbres y necesidades particulares, que con carácter urgente exigen una mirada crítica sobre la realidad campesina y rural de Colombia. En este sentido, consideramos clave el accionar del maestro rural dentro la escuela y la comunidad como agente transformador, posibilitando espacios para empoderar al campesinado como persona, como sujeto cultural, con cosmovisiones propias de la vida de acuerdo a las formas de ser campesino en un territorio determinado.

Así mismo, se considera que el accionar como maestro en formación trasciende al apuntar a través de esta experiencia el no incluir al campesino en una visión occidental, colonizadora, sino que tenga la capacidad de reconocer y comprender una diversidad cultural y social diferente. Por ende, potenciar un currículo que proponga suplir las necesidades, o por lo menos a pensarse los territorios de manera incomparable a un sistema homogeneizante privador de libertades y, concebir una mirada crítica, problematizadora y dialogante sobre la realidad campesina y rural de Colombia, gestando alternativas a dichas necesidades a través del acto educativo, proponiendo desde allí una mirada distinta y consciente de educación rural.

CAPITULO 5

5.1 BALANCE

La sistematización de la experiencia presentada en este trabajo de grado arroja importantes elementos que se resaltan para su reflexión. En primer lugar, el campo de acción del maestro, maestra rural y educador-a infantil es definitivamente amplio, teniendo en cuenta que puede generar aportes a las comunidades rurales a partir de apuestas educativas alternativas, como lo es, el proceso de alfabetización familiar en la escuela y vereda Bradamonte, a través del cual se desaprenden imaginarios creados en torno a las comunidades rurales (atrasados, sucios, pobres, ignorantes etc.).

En segundo lugar, la postura del maestro-a rural puede romper con la implementación de un modelo educativo estandarizado; esto desde el diseño de propuestas educativas que tomen como punto de partida el diálogo de saberes que reconocen la ruralidad y la realidad de las comunidades rurales donde este desarrolle su quehacer; reconociendo al campesino como un sujeto activo, crítico, empático. De igual manera, es la oportunidad de acercarse a las comunidades rurales para aprender y apropiarse del verdadero significado de ser campesino-a; un sujeto de saber, socio-político e histórico con un pasado cultural importante de admirar y un futuro colectivo en continua construcción en donde el maestro-a tiene mucho que aportar.

En este contexto, se considera clave el accionar del maestro-a rural dentro y fuera de la escuela, como agente transformador, que posibilita espacios para empoderar al campesino como sujeto social, político y cultural, con cosmovisiones propias de la vida y resistencia que

los habilite en la participación, decisión e incidencia en su comunidad y en la sociedad en general ante un sistema hegemónico, desigual, injusto y discriminatorio.

Por lo tanto, los procesos de alfabetización familiar merecen el reconocimiento y la reflexión por parte de la Licenciatura de Educación Infantil porque, representan una oportunidad para la formación de maestros y maestras desde una perspectiva crítico-reflexiva, identificando su papel educativo y pedagógico dentro de las comunidades rurales campesinas; inclinando así, las apuestas educativas hacia el reconocimiento de los saberes salvaguardados de dichas comunidades cuya carga cultural y ancestral recobra una significación valiosa.

En tercer lugar, la escuela como el campo por excelencia del quehacer del maestro-a, se reconoce como el lugar en el que se gestan espacios de intercambio y diálogo de saberes, esto desde el reconocimiento y reconstrucción de las experiencias con el territorio entre los niños, las niñas y los adultos, fortaleciendo los lazos familiares y los procesos educativos de la infancia; por tal motivo, la pretensión principal del currículo ha de estar relacionada con el articular e integrar los saberes campesinos y ancestrales a los modelos de acción pedagógica, planes institucionales y proyectos educativos de esta manera, ser coherentes con las realidades, necesidades y problemáticas de las comunidades rurales.

En cuarto lugar, el proceso de alfabetización familiar en la escuela rural de Bradamonte contribuyó al fortalecimiento de los lazos familiares y comunitarios de los participantes como además, de los procesos formativos de los niños y las niñas a partir de un acompañamiento emocional y de apoyo en los compromisos académicos conforme a la apropiación por parte de los padres y abuelos-as de algunos conocimientos de las áreas disciplinares estudiadas; de igual modo, su participación favorece a la motivación, siendo

ejemplo, de los-as estudiantes en interesarse por aprender, indagar, cuestionar y cumplir con sus compromisos educativos.

Por otro lado, a los alfabetizados adultos de la comunidad de Bradamonte y miembros del proceso de alfabetización familiar se les reconoció como campesinos y personas al brindarles el valor, la relevancia y el lugar de importancia a su voz, opinión, construcciones sociales y personales en cada una de las acciones pedagógicas y encuentros, reivindicando y reconstruyendo sus experiencias de vida, conocimiento del territorio, saber y relación con la tierra y la tradición oral. Así mismo, se contribuyó a la formación de la conciencia y del pensamiento crítico haciendo una lectura amplia, reflexiva y crítica acerca de su territorio y de la sociedad colombiana; identificando las necesidades y problemáticas que han agobiado a las comunidades campesinas y a los colombianos en general.

En quinto lugar, respecto a la experiencia personal, el proceso de alfabetización familiar me posicionó y empoderó como maestro infantil en formación con relación a mi configuración humana y profesional, al realizar el ejercicio de desaprender sobre los imaginarios de las comunidades campesinas que circulan en la sociedad y de esa forma transformar la mirada y concepción del campesino-a de un territorio específico, como lo es Bradamonte, reconociendo y valorando su saber, cultura, experiencias de vida y valores humanos. De esa forma, mi quehacer docente se construye con elementos fundamentales como es el valor y del reconociendo del otro en su diversidad, construcción subjetiva y social para plantear iniciativas y propuestas pedagógicas pertinentes y oportunas que impacten social y educativamente a comunidades donde pueda ejercer.

En conclusión, el proceso de alfabetización “**aprendiendo juntos intercambiando saberes**”, es un medio formativo para educadores-as infantiles y para valorar la diversidad de un territorio como el de Bradamonte, con un escenario campesino particular, con unas dinámicas propias que allí se tejen y con unas necesidades de fortalecer y aportar a los procesos educativos de la infancia que se encuentran dentro y fuera de la escuela, articulando el trabajo que se realiza dentro del proceso de alfabetización y los aprendizajes escolares de los niños y las niñas en el contexto de la escuela.

5.2 RETOS Y PROYECCIONES

Seguir explorando y reconstruyendo junto con la comunidad de Bradamonte más saberes que circulan en su cotidianidad, relaciones y tejidos sociales, pretendiendo con ello la articulación del saber académico con los saberes campesinos, dando continuidad a la coherencia y diálogo de territorio con la escuela.

Por ende, diseñar planeaciones e intervenciones pedagógicas en las que se vea reflejado el intercambio y diálogo de saberes y experiencias entre los niños, niñas, adultos y miembros mayores de la comunidad de Bradamonte para seguir potenciando sus procesos educativos e iniciativas pedagógicas que le apuesten a empoderar el legado, la lucha y resistencia del campesino sibateño por prevalecer y defender su territorio y saberes salvaguardados.

Por cuanto, es necesario fortalecer los lazos del equipo de trabajo que lidera esta propuesta pedagógica; IED Romeral, las maestras y maestros en formación de la práctica pedagógica rural y la asesora Maestra Claudia Sierra, para de esta manera dar continuidad al

proceso de alfabetización familiar y poderlo ampliar a todas las demás sedes o escuelas rurales, dando a conocer esta primera apuesta piloto con sus respectivas huellas y resultados para luego, repensarse la construcción de nuevas y apropiadas intervenciones o acciones pedagógicas de acuerdo a las necesidades y problemáticas de cada vereda y miembros que se unan a estos procesos de formación campesina.

ANEXOS



FACULTAD DE EDUCACIÓN
 LICENCIATURA DE EDUCACIÓN INFANTIL
 CLAUDIA SIERRA
 PRÁCTICA RURAL
 RICARDO ARIZA PARDO

REFLEXIÓN DEL MES DE SEPTIEMBRE

LAS MAESTRAS Y SU ACCIONAR PEDAGOGICO

¿Cuál es la función del maestro o maestra en su accionar pedagógico? ¿Será una transmisión de conocimientos o saberes escolares? ¿Será un control disciplinario y moralista de los cuerpos y mentes infantiles? Estas preguntas me surgen a partir de la observación realizada hacia el accionar de las maestras en la escuela.

Las maestras generalmente en su accionar pedagógico responden a las demandas de la educación “tradicional” que simplemente preparan o forman a los estudiantes para que contesten a las pruebas de evaluación. Esto no es para condenarlas, sabiendo que la educación de nuestro país está diseñada de esa manera como forma de control y supuesto desarrollo. Tampoco desconociendo el abandono del estado para la educación rural, sin generar estrategias y recursos que exigen con urgencias las escuelas rurales. Además, sin reconocer el esfuerzo que hacen los principales agentes (estudiantes y maestras) por darse al encuentro diario, caminando horas por trincheras, viajando horas en diferentes rutas como lo hace la maestra Sandra quien reside en Bogotá (Castilla) y además nosotros los maestros en formación.

Sin embargo, esto no podría ser una excusa para la innovación, para pensarse en estrategias que en especial tengan en cuenta el contexto y las necesidades de los estudiantes, haciendo más ameno y agradable el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es importante, aprovechar en su máximo los saberes y el contexto natural de estas comunidades, para generar dichas estrategias que se distancien poco a poco de la educación reproductora aburrida y sin sentido para la vida.

Por otro lado, en especial una de las maestras usa su poder para en cada momento que le es posible o los acontecimientos le den la razón, pueda corregir las actuaciones de los niños y las niñas. Ella siempre está preocupada por el comportamiento o la disciplina en el aula, en el comedor, en el patio, en todo lugar. La manera de hacerlo puede ser cuestionada, porque no busca llevarlos a la reflexión sino más bien a la culpa ante de la violación o el incumplimiento de unas normas establecidas por los adultos.

Es una mujer muy religiosa y además en estas comunidades la religión católica tiene un papel importante en la opinión, la conducta del cuerpo y el pensamiento de sus habitantes. Esto es una de las causas por la cuales la moral y no la ética tiene más trascendencia en la formación y conducta de los niños y las niñas.

En mi posición considero que el maestro o la maestra en su accionar pedagógico debería no seguir repitiendo de manera tan constante y como sino no existiera, otras formas o estrategias de enseñanza y aprendizaje que las aplicadas tradicionalmente. Los estudiantes necesitan tener encuentros más reales con el conocimiento, con la construcción del mismo, con una vida construida desde los valores vivos y no discursivos, más bien, creados y acordados entre todos y para todos.

ALFABETIZACIÓN

Volver este semestre al encuentro con la alfabetización, estaba lleno de expectativas ante lo que la compañera Erika venía a trabajar con los papás y los abuelos. Lo que encontré fue nuevos integrantes y la deserción de otros justificada por las responsabilidades que les acarrea el trabajo.

Es importante resaltar la labor de la compañera Erika, quien con todo el esfuerzo y sin recibir nada a cambio está todos los viernes de forma presente y con la mejor actitud, llena de pasión y amor por lo que hace y por sus estudiantes adultos. Sin embargo, se debe reconocer que también ella tiene un compromiso personal consigo misma y por tal motivo requiere de una ayuda extra por parte de otros como los miembros de la práctica, las maestras titulares y la institución misma. Algo que me genera duda es, ¿Cuál es el compromiso de la institución?

Otro punto a resaltar, es las dinámicas que se dan en la clase, la compañera Erika se esfuerza por atender a las necesidades de todos. Logra que muchos temas sean abordados por todos sin importar en qué nivel se encuentran. La lectura de un cuento, como la observación de un video o preguntas hace que la movilización del pensamiento, por parte de los adultos, sea muy enriquecedora para todos, construyendo opiniones diversas acerca de temáticas que los identifican gestando así un pensamiento crítico. Además, sale a la luz su pensamiento u opinión personal, pero también su encuentro con la realidad, esa que a veces le temen o con la que quieren desahogarse.

Hay varios asuntos por mejorar, entre ellos alcanzar una atención adecuada y conforme a las necesidades de todos. El enfoque del aprendizaje se estableció por las necesidades de la mayoría que eran de un nivel avanzado, pero como este proceso ha sido muy mutante hay que acomodarse a él, sin afectar los procesos de los otros, estableciendo un equilibrio. Además, acercarlos cada vez más a otras formas de aprender que contrastan el rellenar un cuaderno o unas guías. Tarea un poco compleja por todo lo que implica, pero interesante por la comprensión de parte de los adultos a otras formas de aprender y enseñar.

FORMACIÓN DEL MAESTRO RURAL

Es interesante la apreciación que hace la profesora Triana (2012) acerca de cómo el estado de forma histórica ha sido fluctuante en su preocupación por la educación para la ruralidad. Afectada por los diferentes pensamientos políticos que han surgido en la historia de Colombia, en especial y el más fuerte, el conservador, hoy llamado neoliberal. Quienes sean interesados por mantener la formación de los maestros y los estudiantes del país en respuesta a las políticas internacionales capitalistas y el adoctrinamiento de una única forma de ser y estar en el mundo.

Las desigualdades que resalta la profesora Triana en materia de formación, cantidad de maestros para la educación rural es amplia ante la urbana que desde el siglo XX se ha manifestado y que hoy no dejan de existir. Las condiciones a las que son sometidos los maestros y las maestras rurales a diferencia de los urbanos tampoco son diferentes, "...la soledad a la que se veían abocados, condiciones precarias de infraestructura y recursos escolares, la incomodidad, las grandes distancias que se debían recorrer por vías y caminos de herradura en muy mal estado, un salario más bajo en relación con las maestras y maestros urbanos y la facilidad con que los directores de educación los empleaban en el sector urbano" Triana (2012, p.7).

Los diferentes gobiernos decretaban una educación cada vez más homogénea y fuera de contexto. Los pocos que hicieron el esfuerzo no dieron las garantías suficientes para su cumplimiento. Los decretos y los planes de estudio para la formación de maestros se contradecían de forma permanente. Mientras en algunos decretos se tenía en cuenta el desarrollo de los estudiantes y las particularidades del sector, en la formación de maestros y en el accionar pedagógico se centraban en el maestro y su proceso académico instrumental. Una formación que respondía a las transformaciones económicas, culturales, tecnológicas y científicas que emergieron luego de la segunda guerra mundial.

Por lo tanto, la formación del magisterio a cargo de las normales y luego de las universidades para quienes y por decreto "...lo más importante en la formación del maestro era desarrollar habilidades concretas para la planeación: saber planear una clase, utilizar el material didáctico, formular objetivos y saber evaluar" Triana (2012, p.12). Es decir, una tecnología educativa instrumental de transmisión parcelada de saberes y de adiestramiento experimental, (Triana, 2012).

Además, una manera más de empeorar las condiciones de la educación rural es la creación del escalafón, que sitúa a los maestros en una competencia desigual a nivel de salario, formación y experiencia. "Frente a este aspecto se puede afirmar que ser maestro rural y no haber ingresado al escalafón docente era una situación que ponía en riesgo la estabilidad laboral y salarial del maestro, lo mismo que la posibilidad de que en las zonas rurales se obtuvieran maestros calificados con formación pedagógica" Triana (2012, p.20). En otras palabras, ser maestro rural era y es una condición desfavorable e indigna en la que nadie puede asumir por la falta de circunstancias que en lo mínimo puedan cumplir con su labor atendiendo de forma íntegra y de calidad a la educación rural anhelada.

"En algunas escuelas rurales del país sólo a partir de 1975, se dio un cambio pedagógico y didáctico con la propuesta de la escuela nueva" Triana (2012, p.23). Este factor es importante resaltarlo ya que, al ser innovador es reconocido como una transformación que favoreció de manera positiva a la educación rural, pero que al ser perpetuado y actualizado hubiera logrado, no retrocesos, sino avances en la calidad de educación rural.

El artículo de Triana nos sitúa y confirma por qué la educación rural aun no mejora. El gobierno que aún tenemos es un gobierno neoliberal o conservador hegemónico que se despreocupa de la educación rural y de la formación de los maestros para dicha educación. Y así, prologando las desigualdades entre los ciudadanos y los campesinos.

Tabla 1. **Acciones pedagógicas.**

ACCIÓN PEDAGÓGICA	FECHA	PROPÓSITO	DESARROLLO
El Campo y la Minería	12 de octubre 2018	Reconocimiento de las luchas de los pobladores de Bradamonte y Sibaté por la defensa del territorio ante la minería, a partir de	En primer momento, se proyectó el video Sibaté problemática minera (2013) ⁶ y se generó un diálogo respecto a su contenido. Luego, en grupos con ayuda de recursos como revistas, cartulina y

⁶ Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=IIXghQp4QB0>

		<p>la realización de afiches informativos.</p> <p>Participantes: Grupo de alfabetización y de la práctica pedagógica a rural de Sibaté</p>	<p>marcadores se elaboró un afiche informativo acerca de lo que está pasando en el territorio con la minería, además se dialoga sobre las formas en que los pobladores de Bradamonte se han organizado para la defensa del territorio.</p>
Salida a la laguna de los Colorados.	19 de octubre 2018	<p>Generar un intercambio de saberes entre los abuelos, padres y niños acerca de su territorio natural y cultural.</p> <p>Participantes: niños, niñas, maestras, maestro en formación, abuelitos, abuelitas y padres del grupo de alfabetización de la escuela.</p>	<p>Salir de la escuela tipo 8:00 am hacia la laguna en una de las rutas de transporte escolar.</p> <p>En la laguna dialogar acerca de la importancia del páramo como ecosistema de vida.</p> <p>Escuchar las historias de la laguna por parte de los abuelos y padres.</p> <p>Realizar un compartir.</p>
¿Quiénes somos?	15, 22 y 29 de marzo 2019	<p>Sensibilizar a los alfabetizados frente a su realidad del pasado-presente como sujetos campesinos inmersos en el contexto histórico colombiano.</p> <p>Participantes: los alfabetizados y maestros en formación.</p> <p>Recursos: Un objeto de la</p>	<p>Primero, recoger las motivaciones del grupo de alfabetización por volver a la escuela.</p> <p>Luego, en un ejercicio de autobiografía escrita y narrada, con el fin de relatar y socializar los momentos más significativos desde la infancia hasta la adultez.</p> <p>Creación de una línea de tiempo donde se plasmó la fecha de nacimiento y los eventos históricos más relevantes ocurridos en ese mismo año, los cuales se extraen del análisis y socialización de las secciones sobre la violencia en Colombia.</p>

		infancia o fotografías.	
Grabación de la emisión para el programa de radio “el convite” de la Pedagógica Radio	22 de marzo 2019	Dar a conocer el proceso de Alfabetización familiar y los impactos positivos que hasta el momento ha causado a la comunidad de Bradamonte.	Preparar la grabación de la emisión con los participantes del proceso de alfabetización como invitados; además se contó con la participación del rector, la maestra titular y una niña de la escuela y la compañera y maestra Erika.
Memorias de Barro	5 de abril 2019	<p>Actividad diseñada voluntariamente por Diana Acosta en el marco de las obligaciones e intervenciones de la práctica pedagógica rural en Sibaté. Aquí se retoman algunos apartados de dicha planeación.</p> <p>Expresar los momentos y las relaciones con la tierra vividas en la infancia con ayuda de la arcilla.</p> <p>Participantes: Alfabetizados, maestras y maestro de la práctica pedagógica rural.</p>	<p>Primero, un diálogo de detonantes para la memoria con respecto a la relación construida con la tierra,</p> <p>Segundo, invitamos a los estudiantes a concentrarse en una escena puntual de su relación con la tierra en su infancia, ya sea lúdica, de trabajo, casual, o un objeto específico que la caracterice, para darle forma en la arcilla.</p> <p>Por último, cada uno socializó sus creaciones e historias que se tejieron en relación con la tierra.</p>
Cartografía social-Territorio de Bradamonte.	3 de mayo y 11 de octubre 2019	Generar en los maestros y maestras en formación de la Licenciatura de	En primer lugar, los maestros en formación tomamos el rol de educandos y los alfabetizados de educadores para enseñarnos acerca de las características de su territorio.

		<p>Básica Primaria el reconocimiento del territorio de Bradamonte a través del ejercicio cartográfico.</p> <p>Participantes: Alfabetizados, estudiantes de la licenciatura de educación infantil, maestro y maestra a cargo del proceso de alfabetización familiar y coordinadora de la práctica rural.</p>	<p>En segundo lugar, creación de grupos de trabajo de acuerdo a las siguientes categorías: cultura, educación, política y territorio geográfico.</p> <p>En tercer lugar, en unas carteleras o carteles plasmar lo que se recoge en cada grupo.</p> <p>En último lugar, socializar los carteles y lo encontrado en los grupos por parte de las maestras y maestros en formación.</p>
Nuevos aprendizajes-intercambiando del saber tecnológico.	24 de mayo 2019	Fortalecer y romper la brecha tecnológica con las Tics que tiene algunos abuelos y padres usando las tablets y en compañía de los niños de la escuela.	<p>Transcribir en las tablets las autobiografías realizadas en el semestre con ayuda de los niños y estudiantes de la Escuela de Bradamonte.</p> <p>Además, realizar de forma libre y con los saberes de los niños la búsqueda de curiosidades o intereses propios en internet.</p>
Tradición oral, un elemento fundamental en la transmisión intergeneracional de saberes.	Desde el 9 de agosto hasta el 1 de noviembre 2019	Recoger y reconstruir la tradición oral de Bradamonte y la región andina para reconocer los saberes culturales.	<p>Durante todo ese tiempo se realizar un recorrido por la tradición oral; coplas, adivinanzas, refranes, retahílas, poemas, leyendas, mitos y trabalenguas que siempre han circulado en la cultura de Bradamonte y la región andina.</p> <p>Plasmar en un librito creado por cada uno de los participantes del proceso de alfabetización la tradición oral recogida y reconstruida.</p>

¿Qué país nos merecemos como colombianos y campesinos?	06 de septiembre 2019	Analizar y debatir la vida y palabras de los líderes sociales y políticos Jaime Garzón y Luis Carlos Galán para el contexto histórico reciente de Colombia.	Investigar y analizar la biografía de estos dos personajes de la historia de la Colombia reciente. Formar dos grupos y cada uno tendrá alguno de estos dos textos; “Jaime Garzón educador y líder social” y “Asesinaron a Galán ¿Pero su legado qué? Realizarán la lectura, análisis y recopilación de las ideas principales del texto para luego plasmarlas en un cartel y exponerlas a todo el grupo.
Panel. Educaciones rurales: los retos de su abordaje. Una mirada experiencial. Visita a la emisora de la pedagógica radio.	29 de octubre 2019	Dialogar y socializar acerca de las Educaciones rurales y campesinas en Colombia y la formación docente para el sector rural con dos maestras invitadas: Disney Barragán y Claudia Toro; además, con dos integrantes de ASODETEAM quienes comparten su experiencia como miembros campesinos de la asociación.	Primero, se desarrolla el panel en el auditorio torreón 419 del edificio B en la universidad calle 72, moderado por la compañera Ángela Forero de la licenciatura de psicopedagogía y miembro de Maestra Tierra. Segundo, se hace la visita a las instalaciones de la emisora de la pedagógica radio quienes amablemente invitaron al Grupo de alfabetización familiar y a ASODETEAM

Elaborada por Ricardo Ariza estudiante X Semestre Licenciatura Educación Infantil.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alba, J. (2014). Identidad cultural campesina, entre la exclusión, la protesta social y las nuevas tecnologías. *Revista Criterio Libre Jurídico*, 12(1), 11-23.
- Arias, J. (2014). Educación rural y saberes campesinos en Tierradentro Cauca: Estudio del proceso organizativo de la Asociación Campesina de Inzá Tierradentro (ACIT). 2004 a 2012 (Tesis de Maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Arias, J. (2017). Problemas y Retos de la educación rural colombiana. *Educación y Ciudad*, (33), 53-62.
- Bartra, A. (2010). Campesindios, aproximaciones a los campesinos de un continente colonizado. CPAL Social. Recuperado de [CAMPESINDIOS](#)
- Boix, R. (2003). Escuela rural y territorio: entre la desruralización y la cultura local. *Revista Digital eRural, Educación, cultura y desarrollo rural*, 1(1), 1-8.
- Canclini, N. (2004). La cultura extraviada en sus definiciones. En N. Canclini (Ed.), *diferentes desiguales desconectados mapas de interculturalidad* (29-39) Barcelona, España: Editorial Gedisa, S.A
- Carbonell, S. (2011). Saberes de la vida y la cultura. Su legitimación por la Escuela de Jóvenes y Adultos. *Desicio* 86-91.
- Cendales, L. (2009). La sistematización de experiencias. *Diálogo de Saberes*, (24), 68-73.
- Elizalde, A. y Thayer, L. (2013). Ruralidad y campesinado ¿categorías en extinción o realidades en proceso de transformación? *Revista Latinoamérica*, (34), 1-6.
- Entrena, F. (1998). Viejas y nuevas imágenes sociales de la ruralidad. *Estudios Sociedade e Agricultura*, (11), 76-98.
- Fiori, E. (1970). Aprender a decir su palabra. En P. Freire (Ed.), *La pedagogía del oprimido* (pp. 6-17) Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI editores.
- Freire, P. y Macedo, D. (1989). *Alfabetización lectura de la palabra lectura de la realidad* Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Freire, P. (1998). *La educación como práctica de la libertad*. México D.F., México: Siglo XXI editores.
- Freire, P. (1970). *La pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI editores.

- Gardner, D. (1998). Campesinos: ¿de qué hablamos? *Cuadernos de trabajo*, (5), 1-34.
- Gentili, P. (2003). La exclusión y la escuela: el apartheid educativo como política de ocultamiento. Rio de Janeiro, Brasil. Recuperado de: <http://www.lasociedadcivil.org/wp-content/uploads/2014/11/gentili.pdf>
- Giroux, H. (1989). Introducción: La alfabetización y la pedagogía de la habilitación política. En P. Freire y D. Macedo (Ed.), *Alfabetización lectura de la palabra lectura de la realidad* (pp. 25-50). Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Giroux, H. (2004). Alfabetización, ideología y políticas de escolarización. En H. Giroux (Ed.), *Teoría y resistencia en educación* (258-289). México D.F.: Siglo XXI editores.
- Hernández, G. (2008). Alfabetización: teoría y práctica. *Desicio*, (21), 18-24.
- Jara, O. (2011). Orientaciones teórico- prácticas para la sistematización de experiencias. *Biblioteca Electrónica sobre Sistematización de Experiencias*. Recuperado de www.cepalforja.org/sistematizacion
- López, L. (2006). Ruralidad y educación rural. Referentes para un Programa de Educación Rural en la Universidad Pedagógica Nacional. *Revista Colombiana de educación*, (51), 138-159.
- Núñez, J. (2004). Los saberes campesinos: Implicaciones para una educación rural. *Investigación y posgrado*, 19(2), 11-58.
- Núñez, J. (2008). Prácticas sociales campesinas: saber local y educación rural. *Investigación y Postgrado*, 23(2), 45-88.
- Núñez, J. (2004). Saberes y educación. Una mirada desde las culturas. *Revista Digital eRural, Educación, cultura y desarrollo rural*, 1(2), 1-8.
- Pérez, E. (2001). Hacia una nueva visión de lo rural. En E. Pérez (Ed.), *¿Una nueva ruralidad en América Latina?* (pp.17-29). Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Pérez, E. y Pérez, M. (2001). El sector rural en Colombia y su crisis actual. *Cuadernos de desarrollo rural*, (48), 35-57.
- Quecedo, R. y Castaño, C. (2003). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de psicodidáctica*, (14), 5-40.
- Triana, A. (2012). Formación de maestros colombianos 1946-1994. *Revista de la historia de la educación latinoamericana*, 14(18), 93-118.
- Torres, A. y Cendales, L. (2007). La sistematización como práctica formativa e investigativa. *Pedagogía y Saberes*, (26), 41-50.

Torres, A. y Barragán, D. (2017). *La sistematización como investigación interpretativa crítica*. Bogotá, Colombia: Editorial el Búho Ltda.

Zamora, L. (2008). Formar educadores para el medio rural o hacer visible o lo invisible. *Revista Conversaciones pedagógicas*, (6), 95-109.