

Informe Sistematización de Experiencias

Trabajo de Grado

Creciendo en espiral: Sistematización del Proyecto Político Educativo Comunitario en la
comunidad de firmantes de paz del ETCR-Héctor Ramírez en el Caquetá

Juan Sebastian Quintero Rojas

2024

Maestría en Desarrollo Educativo y Social

Universidad Pedagógica en convenio con la Fundación CINDE

Asesoras:

Ginna Méndez

Pilar Baracaldo

Resumen

Este artículo presenta el proceso de sistematización del Proyecto Político Educativo Comunitario (PPEC) de la comunidad de firmantes de paz del Espacio Territorial para la Capacitación y Reincorporación Héctor Ramírez (ETCR-HR). El eje sobre el cual se fundamentó esta sistematización fue la identificación de los rasgos de la Educación Fariana que se mantienen en la actualidad en PPEC, construido por la comunidad del ETCR-HR en alianza con la Universidad de La Sabana a través del Proyecto Educación, Campo y Reconciliación (EDUCARE). Por medio de este proceso de sistematización se exploran los aprendizajes y desafíos que tiene la construcción de un modelo educativo propio rural a partir de las reflexiones de un equipo sistematizador. Finalmente, se presentan los principales aprendizajes y futuras acciones necesarias para fortalecer el PPEC como un modelo educativo transformador en un contexto de construcción de paz y adaptable a las necesidades de la comunidad rural para ser tenido en cuenta en el desarrollo de políticas públicas educativas rurales.

Palabras clave:

Comunidad, Buen vivir, Culturas de paz, Educación Propia.

Resumo

Este artigo apresenta o processo de sistematização do Projeto Político Educativo Comunitário (PPEC) da comunidade de signatários de paz do Espaço Territorial para a Capacitação e Reincorporação Héctor Ramírez (ETCR-HR). O eixo sobre o qual se fundamentou esta sistematização foi a identificação dos traços da Educação Fariana que se mantêm atualmente no PPEC, construído pela comunidade do ETCR-HR em aliança com a Universidade de La Sabana através do Projeto Educação, Campo e Reconciliação (EDUCARE). Por meio deste processo de sistematização, exploram-se os aprendizados e desafios da construção de um modelo educativo próprio rural a partir das reflexões de uma equipe sistematizadora. Finalmente, são apresentados os principais aprendizados e ações futuras necessárias para fortalecer o PPEC como um modelo educativo transformador em um contexto de construção de paz e adaptável às necessidades da comunidade rural, a fim de ser considerado no desenvolvimento de políticas públicas educativas rurais.

Palavras-chave:

Comunidade, Boa Vida, Culturas de Paz, Autoeducação.

Tabla de contenido

1. La sistematización de experiencias como practica investigativa.....	8
1.1. Orígenes.....	8
1.2. Perspectivas epistemológicas de la sistematización de experiencias	11
1.3. Retos.....	15
2. Contextualización de la experiencia sistematizada.....	16
2.1. Proyecto Educativos Institucionales	20
2.2. Proceso de paz: Plan Especial de Educación Rural	23
2.3. Contexto de la experiencia: inicios de los procesos educativos ETCR-HR	24
2.4. Educación propia: Construcción de un sueño colectivo	28
2.5. La sistematización de experiencias como una opción ante los nuevos desafíos educativos	41
3. Propósitos de la sistematización de experiencia	43
3.1. ¿Para qué queremos sistematizar?.....	43
3.2. ¿Qué queremos sistematizar?	43
3.3. ¿Qué aspectos centrales de la experiencia?	44
3.4. ¿Para qué sistematizar?.....	44
4. Antecedentes de la Investigación en Sistematizaciones de experiencias	45
5. Ruta metodológica	51
5.1. Perspectiva epistemológica: crítico-dialéctica.....	52

5.2. Momentos de la investigación	53
5.2.1. Punto de partida: la sistematización de experiencias en el marco de un proceso de Investigación Acción Participativa.....	54
5.2.2. Plan de sistematización	58
5.2.3. Recuperación del proceso vivido.....	60
5.2.4. Reflexiones de fondo	63
5.2.5. Puntos de llegada	63
5.3. Estrategias metodológicas	65
6. Recuperación de la experiencia vivida	70
6.1. La educación Fariana en el marco del Acuerdo Final de Paz.....	77
6.2. Los rasgos de la Educación Fariana	83
6.3. Un proceso educativo en constante cambio	86
7. Reflexiones de fondo	90
7.1. Interpretación crítico-dialéctica.....	93
7.2. Análisis categorial	106
7.2.1. Educación propia	111
7.2.2. La construcción de un sujeto político en la ontología de la educación....	114
7.2.3. Educación y Buenos Vivires	117
7.2.4. Hacia una nueva ruralidad: Educación campesina y firmantes de paz....	120
7.2.5. Pluriversos	123
7.2.6. Culturas de paz	126
8. Puntos de llegada	129
8.1. Aprendizajes de la sistematización de la experiencia.....	132
8.2. Conclusiones	135

8.3. Recomendaciones y propuestas	138
9. Bibliografía	138
10. Anexos	161

Lista de tablas y figuras

Tabla 1 Hoja de ruta, aspectos de la fase recuperación del proceso vivido

Tabla 2 Instrumentos metodológicos

Tabla 3 Ideas fuerza para la identificación del Eje de sistematización

Tabla 4 Preguntas orientadoras para las entrevistas con líderes educativos

Tabla 5 Rasgos de la educación Fariana

Figura 1 Mapa general y ruta de sistematización

Figura 2 Respuestas equipo sistematizador sobre la sistematización

Figura 3 Sesión virtual equipo sistematizador, construcción de línea de tiempo del PPEC

Figura 4 Mapa transición educativa Fariana al contexto comunitario

Figura 5 Mapa de los rasgos de la Educación Fariana

Figura 6 Mapa de los rasgos educativos del PPEC

Introducción

Este proceso de investigación surge en el marco de la alianza colaborativa entre la Cooperativa Multiactiva para el Buen Vivir y la Paz del Caquetá (COOMBUVIPAC), de la comunidad de firmantes de paz del Espacio Territorial para la Capacitación y Reincorporación Héctor Ramírez (ETCR-HR) y la Facultad de Psicología y Ciencias del Comportamiento de la Universidad de La Sabana.

A partir de esta alianza construida desde el año 2019 se gestó el proyecto Educación Campo y Reconciliación (EDUCARE), luego de ser ganadores de un incentivo económico

por parte de la Fundación Spencer. Desde entonces nos hemos aventurado a trabajar por la educación rural del país en el escenario del Postacuerdo. En este camino ha sido clave el diálogo, la reflexión, la humildad, la posicionalidad, las acciones transformadoras, sentires y pensares para la construcción de una apuesta educativa rural propia y pertinente, que se fundamente a partir de las formas de vida comunitaria, filosofía, prácticas, saberes, principios y valores con la intención de fortalecer la identidad Fariana y campesina de la comunidad del ETCR-HR.

Esta apuesta por una educación propia y pertinente se ha consolidado a través de un Proyecto Político Educativo Comunitario (PPEC) por medio del cual se plantean las bases de un modelo educativo propio y pertinente.

Luego de tres años de construir el PPEC, se ha identificado la necesidad de sistematizar la experiencia del proceso con la intención de develar los aprendizajes y construir futuras acciones que fortalezcan la construcción del modelo educativo. Por esta razón el presente documento contiene el proceso de sistematización de la experiencia de la construcción del PPEC en la comunidad del ETCR-HR, en la cual se ha invitado a la gerente de la COOMBUVIPAC, dos líderes del Comité de Educación y dos integrantes del equipo de investigación de la Universidad de La Sabana a ser parte de un equipo sistematizador con la intención de reflexionar críticamente sobre esta experiencia y develar sus aprendizajes. Adicionalmente, se invitó a una profesora comunitaria firmante de paz que hace parte del Comité de Educación al acompañamiento general del proceso de sistematización (Recolección de datos, análisis, resultados y producción de conocimiento) con la intención de fortalecer las capacidades y orientar el proceso desde la mirada comunitaria (Jara, 2012).

Por medio de este documento, primer lugar se hace conceptualización teórica sobre la sistematización de experiencias, como margen general que facilita y fundamenta la comprensión de este proceso. En este apartado se comparten los orígenes, la epistemología, las características y los retos actuales de esta práctica investigativa.

Posteriormente y teniendo en cuenta que este proceso de sistematización se realizó con una comunidad de firmantes de paz que viven en una zona rural del Colombia, se hizo necesario comenzar dando un contexto que diera cuenta de la situación educativa rural y el acuerdo de paz como una opción para enfrentar la brecha educativa por medio del Plan Especial de Educación Rural PEER.

Después de esto y como parte de este mismo contexto, se presenta el contexto de la experiencia en relación con los procesos educativos tanto comunitarios como de la Universidad de La Sabana, desde la voz de tres actores, que no solo llevaron a que se construyera una alianza colaborativa para la construcción de un PPEC, sino también que gestaron la necesidad de sistematizar.

Una vez fundamentada la sistematización y comprendido el contexto de esta experiencia, se presentan el propósito y el eje de este proceso de sistematización contruidos de manera participativa con un equipo sistematizador. Adicionalmente, se muestran antecedentes de sistematizaciones de experiencias sobre la educación propia, educación rural y la construcción de paz, para comprender el proceso de construcción de un modelo educativo propio.

Acto seguido se desarrolla la ruta metodológica por medio de la cual se presenta la perspectiva de sistematización y las perspectivas epistemológicas sobre las cuales se situó este proceso.

A partir de lo anterior se desarrollan los momentos de la sistematización de experiencias a partir de la propuesta de Jara (2012), desarrollados con la comunidad de firmantes de paz del ETCR-HR: (1) Punto de partida, en el que se abordan las primeras acciones llevadas a cabo con el equipo sistematizador para identificar el eje de sistematización y sus objetivos (2) formulación de un plan de sistematización, donde se construyeron los pasos requeridos para el proceso de sistematización, así como la identificación de personas y documentos claves (3) Recuperación del proceso vivido, por medio del cual se realizaron talleres con el equipo sistematizador y diecisiete entrevistas semiestructuradas a líderes del partido comunes y de la comunidad del ETCR-HR (4) Reflexiones de fondo, en donde por medio de talleres se invitó al equipo sistematizador a reflexionar críticamente sobre la experiencia y los hallazgos del proceso de sistematización y (5) Puntos de llegada, en el que luego de un análisis colectivo compartieron los principales aprendizajes del proceso y las acciones futuras que requiere la construcción de un modelo educativo propio fundamentando en un PPEC.

De acuerdo con lo descrito anteriormente, el siguiente apartado presenta las principales características de la sistematización de experiencia y algunos de los retos a los que esta se enfrenta este tipo de investigación.

1. La Sistematización de Experiencias como práctica investigativa

1.1 Orígenes

La sistematización de experiencias tiene su historia en América Latina a finales de la década de los sesenta, como producto del esfuerzo de construir marcos propios de interpretación teórica que recojan y representen las realidades en las que se vive (Mejía, 2022; Jara, 2012). Lo anterior responde a una lucha histórica de cuestionar lógicas hegemónicas sobre la forma de ser y pensar, que han permeado la investigación social y la producción de conocimiento desde el positivismo (Barragán, 2023). Por el contrario, la sistematización ha buscado desde sus inicios construir un proyecto distinto de sociedad basado en la justicia y la autonomía (Hleap 2013; Jara, 2012), investigaciones como las de Lola Cendales, Óscar Jara, Raúl Mejía, Alfonso Torres y Alfredo Ghiso han construido un legado de tradición y resistencia configurando rutas metodológicas que permiten acercarse a la práctica como una forma de producción de saber y conocimiento.

Los antecedentes de la sistematización se le atribuyen al campo del Trabajo Social y los procesos de educación no formal de adultos (Torres, 2021; Hleap, 2013; Jara 2012), en el cual se entendía por sistematización el recuperar, ordenar, catalogar, precisar y clasificar información con la intención de darle un carácter científico-técnico.

Sin embargo, las reflexiones en torno a procesos de independencia, la lucha de guerrillas, los movimientos sociales campesinos y el surgimiento de la revolución cubana, acentuaron la insatisfacción de quienes trabajaban en estos campos sobre la forma de entender y llevar a cabo la sistematización y comenzaron a hacer un llamado a sistematizar las prácticas como una forma de capturar los significados que hay en las acciones y sus efectos (Ghiso, 1998). De esta manera se empezaría a conceptualizar y reconstruir el significado de sistematizar orientado a las necesidades del cambio social y la formación

científica que permitiera interpretar la realidad de cada contexto para poder comunicar el conocimiento producido (Jara, 2012).

Es en este punto donde las reflexiones sobre la sistematización y su resignificación cobrarían sentido para la Educación Popular, la cual estaba construyendo una educación alternativa a los modelos positivistas que dominaban este campo (Torres, 2021). La mayoría de los hallazgos y reflexiones de la Educación Popular surgen entonces de procesos de sistematización de experiencias, en los cuales de manera colectiva educadores populares realizaban encuentros para reflexionar sobre sus prácticas y producir un conocimiento educativo (Jara, 2012).

Adicionalmente, la sistematización también permeó el campo de las Ciencias Sociales en cuanto a su búsqueda de un nuevo paradigma epistemológico de producción de conocimiento (Mejía 2022; Jara 2012). En este caso el sociólogo Fals Borda fundamento una nueva corriente en la investigación social llamada Investigación, Acción Participativa (IAP), la cual busca por medio del análisis reflexivo y participativo la transformación de los fenómenos sociales de las personas que viven cierta realidad (Kemmis et al., 2014; Jara 2012). Es decir, en dónde la misma comunidad se autoinvestiga para poder comprender sus situaciones y proponer soluciones para lograr un cambio social. Algunas personas empezaron a identificar la sistematización de experiencias como una modalidad, método e instrumento de la IAP dado su énfasis en la construcción de conocimiento de carácter transformador y participativo.

Lo anterior intenta recoger los múltiples esfuerzos de los sectores populares y los campos educativos, y de investigación social que se han dado en Latinoamérica. Podemos decir que todas estas corrientes entrecruzan sus luchas y propuestas para construir y superar

las barreras de producción de conocimiento mediante la recuperación de los saberes, la teoría de la acción y la superación de la dicotomía entre sujeto y objeto que plantearon las ciencias positivistas en su momento.

Así mismo, se identifica la sistematización de experiencias como una corriente que alimenta la búsqueda por redefinir la realidad latinoamericana que se había instaurado hasta entonces. Autores como Mejía, (2021) la define como una forma de investigar que va en contra de lo instaurado por las lógicas de occidente en cuanto a: el saber local y popular, lo privado y lo público, la separación entre sujeto y objeto en la investigación social, la jerarquización sobre quienes producen el conocimiento científico, la posesión de un método y la legitimidad institucional. Es decir que la sistematización es en últimas una propuesta enraizada con la historia de un continente, su forma de comprender y transformar la realidad a partir de la producción de conocimiento práctico.

1.2 Perspectivas epistemológicas de la sistematización de experiencias

La postura que tiene la sistematización de experiencias en cuanto a la producción de conocimiento se vuelve en un tema relevante para ser tenido en cuenta para las ciencias sociales, la cual se ha fundamentado en un paradigma positivista, que separa el sujeto de la realidad que investiga y se rige por teorías universales que garantizan su científicidad (Torres, 2004). De acuerdo con lo anterior la sistematización de experiencias plantea la necesidad de construir un nuevo paradigma epistemológico de producción de conocimiento de la realidad en las ciencias sociales (Jara, 2012). Autores como Palma (1992) y Jara (2012) mencionan que la sistematización de experiencias se fundamenta en una epistemología socio-crítica y dialéctica como una forma de distanciarse de las lógicas positivistas.

Socio-crítica dada la importancia de comprender los fenómenos de la realidad por parte de quienes los viven para lograr su transformación (Jara, 2012; Ghiso, 1998). Dialéctica puesto que los fenómenos de la realidad son comprendidos como procesos históricos en constante cambio, los cuales, debido a la contradicción permanente entre los sujetos generan una tensión para ser resuelta (Palma, 1992). Desde esta perspectiva, la solución a estas tensiones que se generan en la vida cotidiana produce un tipo de conocimiento, a partir del ciclo práctica - teórica - práctica.

En otras palabras, se construye una epistemología que exige la participación y reflexión de los actores sobre una realidad en constante cambio, con la intención de develar la riqueza que hay en los significados e interpretaciones para la construcción de un conocimiento gestado desde lo práctico (Cifuentes, 1999). Es decir que la práctica social de los sujetos se convierte entonces en el lugar donde convergen múltiples situaciones de la vida en la que se evidencian patrones de poder y sueños de transformación (Mejía, 2022). En este sentido la sistematización de experiencias amplía la visión sobre las formas de producir conocimiento al darle un lugar a los saberes difusos que hay en la práctica, que se conviertan en conocimientos relevantes en la transformación de una realidad (Barnechea et al, 2010).

Esta forma de construir conocimiento se opone a la mirada eurocéntrica en la que se ve la práctica como algo poco formalizada, carente de saber y conocimiento y por lo tanto, su validez es puesta en tensión (Mejía, 2022; Vasco, 1996). Al respecto para la sistematización de experiencias, la validez se encuentra sujeta a la situación y el impacto que tiene sobre la realidad, lo cual válida la función de la práctica y su relación y diálogo con una determinada teoría (Barnechea et al, 2010; Usher & Bryant, 1992)). En últimas el

conocimiento construido en el caso de la sistematización es el producto de un conjunto de Acciones (prácticas) en la realidad, en la cual hay una integración entre el sujeto (experto) y el objeto (la experiencia) (Hleap, 2013).

Adicional a lo anterior el interés no está puesto en dar explicaciones a los fenómenos, por el contrario, se centra evidenciar de qué manera se dieron determinados cambios en la realidad. Esta propuesta abre un cuestionamiento a la separación entre práctica y teoría, y enfatiza en las acciones transformadoras que las personas llevaban a cabo en su cotidianidad, las cuales generan conocimientos y aprendizajes útiles para apropiarse críticamente de las experiencias vividas y orientar futuras acciones (Jara, 2012).

Fundamentar la sistematización de experiencias desde estas posturas epistemológicas pone en evidencia que no basta con describir y observar los fenómenos sociales desde afuera, sino por el contrario, implica adentrarse en las causas y relaciones que permitan comprender las contradicciones de la vida cotidiana y emprender acciones para lograr su transformación. Así mismo significa transformarse individualmente en el proceso, en la medida que se es sujeto y objeto de conocimiento (Cifuentes 1999).

Una vez abordados los orígenes y la epistemología que ha venido consolidando la sistematización de experiencias como una apuesta dialéctica y de transformación social en la construcción de conocimiento, se hace necesario comprender la forma en que esta se ha venido abordando y conceptualizando. De esta manera, se entiende por sistematización de experiencias al reconocimiento de los procesos históricos que ocurren en un contexto específico (social, económico, cultural), en los que intervienen múltiples actores y en los cuales mediante la reflexión crítica, individual y colectiva sobre una experiencia se produce un tipo conocimiento de carácter colectivo (Jara, 2012).

Sobre la experiencia podemos decir que esta se constituye a partir de las intervenciones sobre la realidad de un grupo de personas. Es decir, la experiencia es el conjunto de acciones llevadas a cabo en un determinado contexto y por un grupo de personas que tienen como finalidad resolver un problema en particular (Barragán, Ibarra, & Pérez, 2020). Una de las principales características que tiene la experiencia, es que esta no existe en lo abstracto, por el contrario, es la invitación a objetivar la realidad y de esta manera poder develar lo que hay detrás de las acciones con las que se produce la misma (conocimiento).

Otra característica de la experiencia es que esta tiene una alta carga de valor lo cual hace que se requiera explorarla, es decir, que la experiencia está constituida por momentos y procesos irrepetibles en los que se debe enfatizar para identificar las acciones que la hicieron original (Jara, 2012). Por lo que las acciones para la sistematización no son acciones *per se*, sino que estas se encuentran cargadas de asuntos éticos y políticos que llevan a las personas a tomar ciertas decisiones en lugar de otras (Barragán, 2023). En la medida entonces en que haya reflexión conjunta sobre el cúmulo de acciones es lo que promueve a que haya nuevo conocimiento sobre el contexto y permite profundizar en las acciones que se implementaron y lo que sucedió en la solución de un problema.

Anteriormente, hemos hablado que la experiencia es el cúmulo de acciones de un grupo determinado de sujetos sobre la realidad. En este punto resulta importante entonces mencionar que el sujeto o los sujetos de la experiencia en la sistematización son los principales actores de esta, convirtiéndose en lo que para Schön (1983), serían profesionales de la acción. En el marco de la sistematización se entiende a los sujetos como sujetos de conocimiento, quienes tienen un saber sobre su hacer cotidiano. Para lograr construir este saber, se hace necesario desacomodar a los sujetos e invitarlos a ver lo oculto de sus acciones

y de esta manera construir una nueva subjetividad sobre la experiencia. Lo anterior implica para los sujetos desarrollar una actitud curiosa y de problematización que los adentre a la mirada crítica y creadora convirtiéndose en sujetos de transformación (Jara, 2012).

1.3 Retos de la sistematización

Hasta aquí hemos mencionado que la sistematización de experiencias produce un tipo de conocimiento que busca ser reconocido y puesto en tensión con pensamientos hegemónicos (Ghiso, 2011). Sin embargo, la sistematización tiene el reto de ir más allá. Autores como Ghiso (2011), mencionan que esta se ha empezado a ver como una forma de extraer los aprendizajes derivados de la práctica, lo cual ha hecho que se pierda su carácter crítico y se asimile más hacia la solicitud de agencias y empresas que buscan crecer e impulsarse económicamente en el mercado o justificar sus propuestas de inversión. Por lo tanto, y teniendo en cuenta que la sistematización se ha logrado extender en la actualidad de manera positiva en campos sociales, comunitarios, educativos y empresariales, es importante recordar que esta va más allá del hecho de develar los aprendizajes de una experiencia en particular (Torres, 2021).

La sistematización tiene un sentido epistemológico Socio-crítico, ético y político en la creación de conocimiento que se resiste a un pensamiento dominante (Ghiso 2011). Desde América Latina cada vez se ha venido demostrando la importancia que tienen los procesos de sistematización de experiencias en la lucha contra el pensamiento dominante y los procesos de transformación social (Mejía, 2012; Jara, 2012).

Ante estos retos y las diferentes comprensiones que se han venido deconstruyendo y construyendo sobre la sistematización de experiencias en los últimos años, se pueden establecer algunos puntos en común sobre la sistematización de experiencias. Podemos decir que la sistematización es: (1) proceso reflexivo individual y colectivo, (2) centra su atención en las acciones y prácticas de una experiencia vital vivida, reconociendo sus complejidades, (3) Provoca una mirada crítica con un posicionamiento en lo epistemológico, ético y político de los actores o sujetos de la experiencia, (4) es una producción intencionada de conocimientos locales (Torres, 2021; Jara 2012; Mejía, 2012; Ghiso, 2011).

Teniendo en cuenta que este proceso sistematización de experiencias, se realizó con la comunidad de firmantes de paz del ETCR-HR que viven en una zona rural del Colombia, se hace necesario continuar presentando un contexto sobre la situación de la educación rural en Colombia y la razón por la cual se plantean opciones alternativas para construir modelos educativos propios que, por un lado, reconozcan las formas propias de vida y por el otro, sean fuente de insumo para el Plan Especial de Educación Rural, planteado desde la firma del acuerdo de paz como parte del punto uno *reformular rural integral*.

2. Contextualización de la experiencia sistematizada

En América Latina a pesar de que existen políticas públicas centradas en la atención y transformación del sistema educativo, aún se siguen presentando el aumento de estudiantes que pierden sus años escolares y que abandonan la escuela (Ávila, 2017). En el caso de Colombia la educación se ha visto impactada por problemáticas sociales y económicas, así como la tenencia y distribución de tierras las cuales han generado conflictos y desplazamientos alrededor del país (Ávila, 2017). La situación se complica dadas las

diferencias significativas en los beneficios que tienen los estudiantes del área urbana frente a las desventajas del área rural (Herrera & Rivera, 2020).

De acuerdo con las estadísticas del DANE, del total de matriculados para el año 2021 fueron atendidos en sedes educativas ubicadas en zona urbana el 75% mientras que en las zonas rurales fueron atendidos el 24%, lo cual indica que la mayoría de estudiantes que asisten a centros educativos lo hacen en las zonas urbanas. Así mismo, en cuanto la distribución de estudiantes matriculados en el año 2021 según el nivel educativo se refleja que la mayoría de los estudiantes de áreas rurales están concentrados en los niveles de educación iniciales Preescolar 8% y Básica Primaria 45%, mientras que los estudiantes urbanos tienen mayor participación en los niveles de educación básica secundaria 33% y media 12% (Laboratorio de Economía de la Educación, 2023). En cuanto a la culminación de la educación básica se muestra que el 10% de los jóvenes rurales logran terminar, el 21% termina la educación media y el 6% logran continuar sus estudios en la educación superior (Pardo, 2017). Lo anterior deja en evidencia la dificultad que tienen los jóvenes del campo colombiano al ingresar a la educación superior.

Desde el Laboratorio de Economía y de La Educación, de la Universidad Javeriana (2023), a través de un informe sobre la educación rural, se deja en evidencia la brecha educativa que existe actualmente en cuanto a la oferta, acceso y calidad que hay entre las zonas urbanas y rurales del país. Un ejemplo de esto es en relación con el acceso a la educación superior, teniendo en cuenta que los resultados de las pruebas saber 11 para el año 2022 evidenciaron una diferencia de puntaje global de 26,4 puntos con respecto a la zona urbana. Esto representa un obstáculo para los jóvenes y adultos de las zonas rurales que desean acceder a la educación superior. Como evidencia de lo anterior se refleja que la

población rural con título universitario es del 1,8% mientras que para la población urbana es del 11,8% lo cual deja en evidencia la falta de continuidad de los procesos educativos.

En cuanto a la asistencia, este informe revela que el 71% de los jóvenes no asistieron a instituciones educativas para el año 2021. Las principales causas para no asistir a las instituciones educativas demostró ser la falta de dinero 19% y la falta de motivación con un 16% (Laboratorio de Economía de la Educación, 2023). A esto se le suma que la política educativa rural no resulta ser pertinente, dado que responde a lógicas pedagógicas cosmopolitas (Arias, 2017). Por medio de este informe se plantea la necesidad de crear apuestas diferenciales que logren anclarse a las condiciones y particularidades de la población rural (Laboratorio de Economía de la Educación, 2023).

La educación en Colombia ha sido considerada como un derecho que debe ser garantizado por el Estado. De acuerdo con La Ley general de educación 115 de 1994 se define la educación como “un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes”. Es importante resaltar que uno de los elementos claves para el desarrollo de esta política educativa fue el resultado de las marchas campesinas llevadas a cabo en 1996 en las que se buscaba reclamar la presencia del estado en las zonas rurales del país y regular las acciones educativas que se implementaban sin diferencia entre lo rural y lo urbano desconociendo las necesidades y particularidades de los contextos. Como producto de estas marchas campesinas se desarrolló el “contrato Social Rural” por medio del cual se fijaron algunos lineamientos para transformar la educación rural (Leal, 2018).

La creación de la Ley General de Educación pretende brindar una educación campesina y rural en la que, de acuerdo con los artículos 64 al 67, se promueva el acceso a la tierra y

los servicios a una educación de calidad para la vida de los campesinos haciendo énfasis en el desarrollo integral de actividades de producción e investigación. Para esto se propone estrategias como la promoción de un servicio educativo formal, no formal e informal sujeto a los planes de desarrollo del Gobierno y las Entidades territoriales, y el desarrollo de Proyectos Educativos Institucionales (PEI) de educación campesina anclada a las particularidades de los contextos rurales.

Lo anterior, con la intención de retratar una realidad en la que se comprenda que la educación rural no es un concepto urbano como lo menciona Echavarría et al., (2019). Por el contrario, es una experiencia pedagógica anclada a las particularidades de la vida cotidiana rural la cual requiere de repensar y crear currículos, planes de estudio y de docencia, así como también de investigar las propuestas educativas alternas que hay y que se desarrollan en los territorios rurales, en las que se sistematicen y visibilicen las metodologías, formas de enseñanza y producción de conocimiento para que de esta manera puedan aportar a la creación de políticas para la educación rural en Colombia (Echavarría et al., 2019).

Es importante mencionar que desde los años 80 se ha venido dando un cambio en la conceptualización del campo convirtiéndose de ruralidad a Nueva Ruralidad, caracterizada por la creación de nuevas relaciones entre lo rural y urbano las cuales tienen influencia en los procesos de globalización, promoviendo e instaurando lógicas de mercado, la tecnificación del campo, el desplazamiento de campesinos a las ciudades y la aparición de actividades económicas no agropecuarias para los campesinos (Pérez et al., 2008). Estas nuevas configuraciones que se empezaron a dar sobre la vida del campo, revalorizaron la cultura campesina e implementaron la idea de desarrollo, la cual no solo puso en tensión la

subsistencia del sistema cultural campesino, sino también instauró una lógica educativa descontextualizada (Lozano. 2012).

Adicionalmente, sobre estas nuevas configuraciones de lo rural y lo educativo se conceptualizó el término “calidad educativa” la cual por políticas globalizantes se ha entendido como un instrumento de aplicación y cumplimiento de estándares. Al respecto autores como Bernal et al., (2015), resaltan en la necesidad que tiene resignificar y repensar el término calidad de la educación rural, debido a que existen múltiples experiencias educativas en el país que han logrado desarrollar capacidades y procesos formativos acordes a las necesidades e intereses de las personas. Estas iniciativas han desarrollado procesos de educación alternativa como una forma de suplir las necesidades que no son cubiertas por la educación formal (Ávila, 2017).

Teniendo en cuenta lo anterior, algunas comunidades del sector rural han comenzado a implementar y desarrollar espacios educativos en dirección al bienestar en los que se integran características como lo ideológico, lo político y lo cultural y de esta manera han logrado despertar el interés y la motivación por la educación (Ávila, 2017). El desarrollo de proyectos educativos comunitarios rurales ha impulsado y de cierta manera propuesto nuevas formas de pensar la calidad educativa, dado que aportan soluciones a las necesidades y problemáticas de los contextos configurando la escuela como un lugar de aprendizaje (Ávila 2017).

Habitar la escuela y pensarla como un lugar de aprendizaje ha sido una de las principales luchas que tiene la educación rural del país. Al respecto algunos movimientos sociales han impulsado el desarrollo de políticas educativas como una forma de transformar la realidad y promover una educación más pertinente en la que se reconozcan prácticas y métodos de

reflexión acordes a los contextos rurales (Ávila, 2017). Sin embargo, este sigue siendo un reto actual dada las políticas y estandarizaciones sobre las cuales se fundamenta la educación rural en Colombia, las cuales establecen la estructura y fines educativos.

2.1 Proyectos educativos Institucionales

Para las comunidades campesinas y rurales el Gobierno Colombiano, por medio de la creación del Decreto 1860 de 1994, ha propuesto el desarrollo de Proyectos Educativos Institucionales (PEI). A través del cual se menciona que todo establecimiento educativo debe poner en marcha un proyecto de educación decidido a alcanzar los fines de la educación establecidos por la ley, en los que se tienen en cuenta las condiciones económicas, sociales y culturales. En la medida en que un establecimiento educativo cuente con un PEI se ofrece la posibilidad de tener un reconocimiento oficial.

Para lograr lo anterior el PEI cuenta con catorce aspectos centrales para su desarrollo. Sin embargo, el artículo 16 del Decreto 1860 menciona que se deberá al menos contener seis aspectos centrales para la creación de un PEI; (1) los principios y fundamentos de la comunidad educativa y la institución, (2) los objetivos generales del proyecto, (3) El manual de convivencia y reglamento para docentes, (4) la formación de un gobierno escolar (5) la evaluación de los procesos y (6) el respectivo plan de estudios. Los aspectos centrales que cada establecimiento educativo consolide serán la forma de expresar el cómo se ha decidido alcanzar los fines de la educación establecidos por la ley.

En cuanto a los fines de la educación el gobierno a través de la ley 115 de 1994 en el artículo cinco ha designado trece fines educativos, entre los que se resalta el estudio crítico de la cultura y diversidad étnica y cultural del país, la formación y participación en las

decisiones económicas, políticas, administrativa y cultural, el acceso al conocimiento la ciencia y los valores de la cultura y la formación para el trabajo.

Al definir los aspectos centrales de la educación por medio de los PEI y los fines de la educación, el gobierno colombiano ha creado modelos educativos por medio de los cuales se espera incentivar la cobertura, asegurar la calidad y promover la pertinencia de la educación (MEN, 2018). El modelo educativo se entiende como la guía de acción que tienen los establecimientos educativos en los que se sustentan los enfoques de derechos y desarrollo humano, así como los intereses e intencionalidades que se tienen en la formación de sujetos, la pertinencia, relevancia y demandas a atender (Ocaña et al., 2014). Los modelos educativos enmarcan preguntas como ¿para qué enseñar? ¿Qué y cómo enseñar? ¿Qué y cómo evaluar? Es decir, los propósitos de la educación. En palabras de Calderón et al., (2020) por medio del modelo educativo se define el nuevo hombre pensante y visionario que se desea formar en la sociedad.

En Colombia a través del Plan de Educación Rural (PER) creado en el año 2002, se buscó incrementar el acceso con calidad a la educación en los sectores rurales desde preescolar, así como mejorar la pertinencia y la relevancia de las prácticas educativas (Leal, 2018). Con la creación del PER se instauraron modelos educativos como Escuela Nueva, Etnoeducación, posprimaria, telesecundaria, y estrategias como el Servicio de Educación Rural, las cuales buscan brindar acceso a la población dispersa especialmente en zonas rurales del país (Leal, 2018; Ministerio de Educación Nacional, 2018).

En cuanto al modelo Servicios de Educación Rural (SER), este se encuentra orientado principalmente a sectores campesinos en las que partiendo de la realidad y de las potencialidades de cada comunidad definen las líneas de formación y las áreas

fundamentales de la educación con un enfoque interdisciplinario que articule y organice los saberes y la pertinencia curricular con sentido humano, comunitario, productivo, cultural, estético científico y tecnológico (Ministerio de Educación Nacional, 2018).

Algunas investigaciones como como las de Avendaño et al., (2013) en las que se propusieron investigar los aprendizajes generados a partir de un Modelo educativo SER en la ciudad de Medellín, identifican que este modelo educativo ha permitido un redescubrimiento de la realidad y, por lo tanto, la transformación del contexto. La evaluación de los aprendizajes desde el SER tiene la intencionalidad de ser participativa, sistematizadora y crítica en la que se fomenta la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación fundamentadas en el diálogo horizontal (Avendaño et al., 2013).

Aunque han sido múltiples las acciones y políticas establecidas por el MEN en las cuales se propone alcanzar la excelencia en calidad educativa para las zonas rurales, estas no han logrado reconocer las particularidades de los contextos rurales en los que se desarrolla. Así mismo estas políticas para la educación rural, se han estado centrado en la cobertura y calidad lo cual hace que se desconozcan los procesos pedagógicos que se dan al interior de las escuelas rurales.

2.2 Proceso de paz: Plan Especial de Educación Rural

Ante la necesidad que tiene la educación rural del país el AFP en el punto 1 *Reforma Rural Integral* como parte de los cambios estructurales para la construcción de una paz estable y duradera, creada a partir del acuerdo de paz. En este primer punto se plantea la creación del Plan Especial de Educación Rural (PEER) por medio del cual se busca el

reconocimiento de la educación informal de los territorios, la diversidad curricular y la creación de estrategias alternativas pedagógicas (Ministerio de Educación Nacional, 2018).

A través del AFP, el PEER se convierte en una propuesta que busca particularmente la gratuidad, calidad y permanencia educativa las cuales deben estar acompañados de propuestas solidas que permitan a las comunidades rurales contar con la propiedad de la tierra.

El PEER, es entonces una de las principales rutas que se crean desde el Ministerio de Educación, como entidad garante de la educación en Colombia, para consolidar un conjunto de estrategias que permitan afrontar los retos de la educación rural en el marco del AFP (Ministerio de Educación Nacional, 2018). De aquí la importancia de brindar garantías para el cumplimiento del AFP, en la medida en que se pretende entonces reconocer y atender la situación educativa rural, la cual de acuerdo con Ortega & Solano (2023), genera una constante migración de la población rural, hacia los centros urbanos de educación.

El PEER se desglosa en diez objetivos específicos, dentro de los cuales se destacan: garantizar una cobertura educativa, diseño de estrategias para docentes en para la formación en metodologías flexibles y acordes a las particularidades de los territorios, garantizar el trabajo colaborativo entre la comunidad académica, padres de familia y estudiantes, realizar mejoras en infraestructura y la efectiva implementación de modelos educativos flexibles (Ministerio de Educación Nacional, 2018).

Por medio de cinco estrategias el PEER propone mejorar las condiciones educativas de los ciclos básica y media. En cuanto al primero menciona la importancia del fortalecimiento de la participación familiar y comunitaria, por medio de los gobiernos escolares y Juntas

Municipales de Educación. La segunda se refiere al reconocimiento de actores comunitarios educativos con la intención de ofrecer un ingreso económico. Sin embargo, este reconocimiento se hace desde un lugar meramente de cuidado lo que se desvincula de la intención pedagógica. En cuanto a la tercera estrategia se refiere a la formación en Derechos Humanos para la prevención de situaciones de violencia. En cuarto lugar, el PEER propone ofertas educativas de aulas abiertas, en la que se invita a ver los establecimientos educativos más allá de los salones de clases, y en donde la comunidad se apropia para desarrollar procesos de formación cultural y deportiva. Por último, la educación para adultos por medio de la cual se pretenden crear planes de estudio que reconozcan las necesidades y particularidades socioculturales y lograr una educación integral (Ministerio de Educación Nacional, 2018).

Por medio de una Reforma Educativa Rural, el PEER, propone identificar proyectos de vida comunitarios para que puedan ser tenidos como marco de referencia en el campo educativo, con la intención de disminuir la brecha educativa urbano-rural. De esta manera recomendar nuevas miradas al campo educativo, en un momento histórico en el cual la educación se ha puesto al servicio de las lógicas libre de mercado, universalizando modelos y contenidos de enseñanza y aprendizaje. (Villasmil Socorro et al., 2019). Así mismo, fortalecer el campo educativo desde un enfoque centrado en la paz, con el objetivo de brindar garantías para la no repetición y del conflicto armado. Que vayan más allá de lo hasta ahora propuesta por medio de la cátedra de paz Palacios & Rodríguez (2023).

De esta manera los firmantes de paz se convirtieron en actores clave que se suman a pensar estrategias que fortalecen el campo colombiano (Revelo & Cruz, 2022). En este caso, estrategias en las que la educación cobra un sentido relevante, dada la función que tiene en

construir significados y fortalecer las formas propias de vivir, en las cuales se brindan herramientas que replican la cultura (Apple, 2004), por lo que identificar iniciativas educativas propias no formales alrededor del país, las cuales en el marco del acuerdo de paz promueven acciones de transformación en sus territorios se convierte un aspecto crucial para ser tenido en cuenta en el PEER y el proceso de construcción de paz en Colombia.

2.3 Contexto de la experiencia: Inicios de los procesos educativos ETCR-HR

Una de las primeras acciones establecidas luego de la firma del acuerdo de paz en el año 2017 pactado entre el Gobierno colombiano y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia, Ejército del Pueblo (FARC-EP), fue la creación de 24 Espacios Territoriales para la Capacitación y Reincorporación (ETCR) en el país, los cuales se asentaron firmantes de paz. En algunos de estos ETCR los firmantes de paz han decidido construir proyectos de vida comunitaria, en los que por medio de una organización económica, política y social proponen iniciativas productivas, educativas y sociales ancladas a su contexto y orientadas a la construcción de una paz estable y duradera (Arias-López et al., 2022).

Un ejemplo de esto se da en la comunidad de firmantes de paz del ETCR- Héctor Ramírez (ETCR-HR), ubicado en la vereda de Agua Bonita II, la Montañita Caquetá en el cual se asentaron principalmente firmantes de paz de los bloques 13, 14 y 3.º con la convicción de construir apuestas de transformación social, política, económica y educativa. Esta comunidad desde su llegada a la Vereda de Agua Bonita II en el año 2017, han logrado construir un proyecto de vida comunitaria, en la cual actualmente residen más de 251 personas (Censo comunitario, 2022). Por medio de la compra del terreno, la conformación de la Cooperativa Multiactiva para el Buen Vivir y la Paz del Caquetá (COOMBUVIPAC), la Junta de Acción Comunal Agua Bonita II y la organización política, esta comunidad

diariamente construye iniciativas sociales y educativas, fundamentadas en la reconciliación y el fortalecimiento de sus formas de vida fundamentadas en la filosofía del Buen Vivir.

Al estar ubicados en una de las zonas del país más afectadas por el conflicto armado El ETCR-HR hace parte del Programa de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET), el cual es una estrategia para reducir las brechas entre el campo y la ciudad e impulsar la transformación estructural de campo (Giraldo, 2020). Sin embargo, a cuatro años de evaluación de este proyecto y gestiones acordados, de acuerdo con el informe de Parra (2022), dichos planes no se han materializado y las comunidades se han limitado a ser simples observadores y beneficiarios de obras que no necesariamente cumplen con acuerdos previos.

Una de las estrategias que esta comunidad ha utilizado para fortalecer sus formas de vida ha sido la creación de la Biblioteca Popular Alfonso Cano, por medio de la cual se ha puesto en marcha un proceso educativo propio con características de la educación popular, mediante la creación de cuatro programas educativos llamados: Reporteritos, Deporte Popular, Guardia del Monte y Cultura y Tradiciones. Por medio de esta propuesta educativa se busca fortalecer los principios, valores, prácticas y saberes comunitarios y formar Niños, Niñas y Jóvenes (NNJ) críticos y activos con su realidad (Quintero et al., 2024).

En el proceso de implementación, esta apuesta educativa la comunidad del ETCR-HR en el año 2018 ha invitado a un grupo de investigadores de la Universidad de La Sabana con quienes a partir de una alianza colaborativa construyeron el proyecto Educación Campo y Reconciliación (EDUCARE) con el objetivo de fortalecer la educación comunitaria.

Por medio del proyecto EDUCARE se busca consolidar una apuesta educativa en dirección al Buen Vivir que permita fortalecer la educación de los niños, niñas, jóvenes y

adultos de la comunidad. Uno de los principales objetivos del proyecto EDUCARE es la creación de un modelo educativo propio fundamentado desde el Buen Vivir. Este objetivo se ha materializado por medio de la construcción colectiva de un Proyecto Político Educativo Comunitario (PPEC), en el cual se pretende consolidar un modelo de educación a lo largo de la vida, propio y pertinente de la comunidad firmante de paz por medio de ocho ejes: (1) Buen vivir con principios y valores farianos en el campo, (2) Memoria histórica del Conflicto y el Acuerdo de Paz, (3) Prácticas y saberes campesinos y farianos, (4) Desarrollo sostenible basado en el campo, (5) Enfoque de género y mujer campesina (6) Participación comunitaria y reconocimiento de formas organizativas, (7) Educación popular a lo largo de la vida y (8) investigación y desarrollo pedagógico con capacidad local.

Mire nosotros hemos construido una propuesta educativa a varias voces, y digo varias voces porque usted encuentra que allí nosotros lo que hicimos fue servir como unos recolectores de nuestras propias prácticas, saberes, principios y valores para luego decirle a nuestra comunidad, mire esto es lo que buscamos, cuéntenos si les parece lo correcto o díganos qué debemos hacer, oriéntenos... y allí se ha hecho el ejercicio de confrontación y eso es lo que ha permitido tener hoy una propuesta más clara sobre la educación propia de nuestro territorio (Esperanza, entrevista 2024)

El proyecto EDUCARE se ha fundamentado desde la Investigación-Acción-Participación (IAP), lo cual ha promovido la creación de espacios y ejercicios participativos de transformación orientados a construir un modelo educativo que responda no solo a las necesidades de la comunidad firmante de paz, si no también que esté anclado a realidad social, cultural, económica, política y rural en la que viven los niños, niñas y jóvenes del ETCR-HR.

Un modelo educativo de esas características ha requerido que quienes lo construyan hagan parte de esta misma realidad, es por esta razón que desde el proyecto EDUCARE se

ha creado un Comité educativo conformado por cinco firmantes de paz de la comunidad, quienes han sido propuestos por la comunidad y quienes no solo han decidido ser profesoras y profesores comunitarios de los niños, niñas y jóvenes, sino también se han aventurado a construir un modelo educativo a lo largo de la vida para su comunidad, que pueda ser replicado en otras comunidades favoreciendo el proceso de reincorporación.

Por medio del trabajo entre este Comité de educación y el equipo de investigación de la U. Sabana, desde el 2021 se ha venido construyendo los principales rasgos que componen la educación propia y que hoy se consolidan en los ocho ejes del PPEC anteriormente mencionados. Luego de tres años de caminar en la construcción participativa del PPEC y en coherencia con el proceso autorreflexivo de espiral de la IAP, el comité de educación ha identificado la necesidad de reflexionar críticamente sobre la experiencia de construcción de un modelo educativo propio en un contexto de posacuerdo, que les permita tener insumos y aprendizajes para sus proyecciones educativas, comunitarias y de reincorporación.

Teniendo en cuenta que la construcción de este proceso educativo propio se ha fundamentado desde la IAP, se hace necesario también, identificar en el marco de la espiral dialógica los momentos que han llevado a la necesidad de sistematizar la experiencia de construcción del PPEC. Por lo tanto, vemos primordial continuar reconstruyendo el contexto de los procesos educativos de manera narrativa tanto a nivel comunitario como de la Universidad de la Sabana, para que de esta manera dar cuenta de las temporalidades, significados y acontecimientos que dotan los actores a la experiencia.

2.4 La educación propia: Construcción de un sueño colectivo

Desde la llegada en el año 2017 al ETCR-HR, los firmantes de paz identificaron la necesidad de construir un proyecto de vida comunitaria capaz de contribuir diariamente al proceso de paz. Una de sus primeras acciones para lograr esto, fue la apertura a espacios de diálogo con comunidades aledañas, familiares, campesinos y campesinas y estudiantes universitarios que diariamente comenzaron a visitarlos. Estos encuentros dieron paso para empezar a reconstruir un tejido social que estaba antes limitado por las dinámicas de la guerra y co-construir procesos de reconciliación. Un ejemplo de esto fue lo gestado a partir de los encuentros con los estudiantes universitarios, dado que por medio de estos espacios se empezaron a construir las primeras iniciativas en torno a la educación de la comunidad, la cual iba a ser llevada a cabo a partir de la donación de unos libros y la creación de lo que se conoce actualmente como la Biblioteca Popular Alfonso Cano:

En abril llega el primer grupo de estudiantes allá (haciendo referencia a la Vereda de Agua Bonita II) Entonces se hacen dos momentos; viene COORDOSAC con un grupo de estudiantes de la FEU y se hace una minga y se trae otro grupo de estudiantes... Cuando ellos llegan aquí ellos traen aquí unos libros y surge la idea de la Biblioteca Popular Alfonso Cano, porque ellos propusieron incluso el nombre. Ese día nosotros hicimos un evento ahí con Iván Márquez y Santrich... donde hicimos un evento y trajimos unos grupos a tocar y todo y estaban ahí todos los libros amontonados, de ahí nace la idea de construir la Biblioteca (Federico Montes, entrevista 2023).

De esta manera, al interior de la comunidad se empezaron a crear las primeras estrategias para materializar la idea de construir la Biblioteca Popular con la intención que fuera el centro educativo de la comunidad donde se pudiera construir conocimiento. En primer lugar, fue importante plasmar por medio de un mapa del territorio la ubicación donde estaría la Biblioteca, de igual manera se designó a una persona que pudiera estar al frente de este proceso y por último un recurso económico con el cual se empezarían las primeras adecuaciones.

Debido al acercamiento con los estudiantes universitarios a la comunidad empezaron a llegar profesionales de distintas partes del país para ofrecer y aportar con sus conocimientos, capacidades y habilidades a los procesos educativos, productivos y sociales de la comunidad. Un ejemplo de este proceso fue la propuesta que hizo un estudiante a la comunidad de escribir un libro con historias de firmantes de paz sobre su vida durante los tiempos de guerra. Este libro fue llamado una guerrilla por dentro. Estos primeros momentos, marcaron el inicio de lo que empezaría a ser la Biblioteca para la comunidad. Una vez empezada la construcción de la BPAC se reconocieron las necesidades educativas las cuales desde la biblioteca se podrían atender. En un principio estas necesidades fueron pensadas desde la emergencia de la vida civil a las cuales se enfrentaban algunos de los firmantes de paz, como por ejemplo la tecnología, los trámites legales y administrativos:

Hasta acá nosotros veíamos la biblioteca como un espacio para educar a los Firmantes... En todo lo de la transición, entonces como la gente no sabía manejar un computador, entonces pongamos computador y que aprenda, que la gente no sabía manejar el WhatsApp, entonces vaya y aprenda cómo se instala el WhatsApp, cómo se crea un perfil en Facebook. Eran vainas muy elementales... pero en ese momento donde todo mundo salimos del monte... Entonces la idea era educar para la transición (Federico Montes, entrevista 2023).

Así mismo en el año 2018 se empieza a identificar el nacimiento exponencial de niños y niñas producto de la constitución de familias por parte de los firmantes de paz. De la misma manera, la llegada y recogida de los llamados “hijos prohibidos de la guerra” los cuales eran niños, niñas y jóvenes que los firmantes de paz habían dejado con familiares, amigos o conocidos, debido a las condiciones bélicas del conflicto armado no permitía tenerlos cerca. De acuerdo a lo anterior el número de niños, niñas y jóvenes que empezaron a vivir en la comunidad aumentó exponencialmente:

Estamos en el año 2018, nos aparece el primer Boom... es que empieza por ejemplo Tatiana va y se trae a Camilito, Victoria va y se trae a negro... Y empieza todo mundo así a recoger

la semilla, los hijos prohibidos de la guerra. Entonces cuando terminamos nosotros este año, terminamos con alrededor de cinco o siete peladitos, Pero también ya había nacimientos ¿no? Ya estaba Juanchito... y ya teníamos un promedio más o menos como de nueve chinos con los que terminaron de nacer aquí (haciendo referencia a la comunidad) (Federico Montes, entrevista 2023).

El crecimiento exponencial de niños, niñas y jóvenes en el territorio implicó que algunos de ellos empezarán a acompañar a sus padres y madres en las labores cotidianas comunitarias. Adicionalmente, la BPAC empezó a ser un espacio que los niños, niñas y jóvenes empezaron a ocupar con mayor frecuencia, lo cual generó una nueva emergencia educativa que se centró en adecuarles un espacio de formación:

Cuando empezamos el 2018 ¿qué es lo que observamos? Que la gente se va a trabajar... Que, a las piñas, que, a sembrar yuca, que, a sembrar plátano, que hacer el comunitario y la gente se lleva a los chinos. Y entonces nosotros decimos, bueno ¿Y cómo hacemos ahí? Y empiezan los chinos a brincar aquí para allá, y como la biblioteca era didáctica, a pesar de que era incipiente, pero era didáctica, entonces los chinos empezaban a llegar allá y ya se hacía evidente que se necesitaba un espacio para los niños (Federico Montes, entrevista 2023).

Adicional a esta emergencia educativa, se logra identificar que desde la BPAC también podía continuar con los procesos educativos para adultos. Fue entonces cuando desde la comunidad inició una serie de alianzas colaborativas con profesores y estudiantes universitarios con quienes compartieron las primeras ideas y discusiones sobre modelos educativos que pudieran ser útiles y dar una orientación para ser implementados con la comunidad.

Una vez logrados estos espacios de diálogo con profesores universitarios sobre modelos educativos, se generó en los firmantes de paz cierta prevención debido a los tecnicismos que no permitieron comprender las propuestas teóricas, epistemológicas y

metodológicas y, por el contrario, sentir que su modelo educativo Fariano pretendía ser encasillado y delimitado en el marco de la Educación Popular:

Cuando vamos a hacer la lógica, ellos empiezan a explicar todo el concepto de educación popular, la educación popular de Paulo Freire y que esto es así y que esto es así, hablaban tan técnicamente del tema que nadie entendió... ahí estuvimos toda la comandancia... cuando salimos de ahí entonces Wilmer me dice ¿y eso qué?... Entonces yo les digo a ellos, cómo van a venir ustedes, la gente de allá [haciendo referencia a la academia] que tienen unas bases, tiene mecanismo de educación y ¿cómo ya vienen ustedes a hablar de la importancia de la educación popular? Entonces llegan ellos a dar el debate justificante de la importancia de la educación popular al interior de las FARC, cuando en la práctica nosotros ya la teníamos... entonces ahí dijimos venga esto no es así, demasiado técnico y demasiado abstracto en temas frente a eso... y no nosotros éramos más prácticos en la educación (Federico Montes, entrevista 2023).

A partir de las discusiones al interior de la comunidad sobre la educación popular, se abrió paso para comenzar a diseñar y crear estrategias educativas propias que abriera la posibilidad de seguir viendo la educación Fariana como una prioridad en el contexto de reincorporación. Con estas primeras impresiones, la comunidad comienza a construir estrategias educativas que reconozcan sus métodos, formas y contexto histórico. Sin embargo, las discusiones sobre la educación popular y la educación Fariana persistieron al interior de la comunidad entre algunos líderes y estudiantes universitarios. Estas discusiones permitieron identificar con mayor relevancia la necesidad de continuar y construir un modelo educativo en el marco del proceso de reincorporación, capaz de atender las emergencias educativas sin olvidar las raíces ideológicas:

Aquí empiezo a moverme yo en un debate con Camilo, que hasta cierto momento fue un debate sano, porque él decía “es que eso es educación popular, es que ustedes trabajan es epistemologías del sur, es que ustedes no sé qué...” y yo le decía “Camilo no es así porque cuando usted quiere fundamentar de que la educación Fariana era sobre la base de esto y aquello [Refiriéndose a la educación popular] usted está desconociendo nuestras raíces y nosotros aquí tenemos un problema de identidad ideológica”. Y la identidad ideológica que es que nosotros aplicábamos los fundamentos del marxismo Leninismo y cuando nos transformamos en el partido hablamos del pensamiento de Marulanda y de Jacobo que

fueron los dos grandes educadores de las FARC, y empezamos a confrontar eso... Yo siempre he hablado de que el nuestro es un modelo de educación alternativa, un modelo de educación propia y es alternativa porque cada uno define hacia dónde la puede dirigir de acuerdo al interés que tiene la comunidad, y todo esto está mediado por un interés de recuperar la identidad fariana (Federico Montes, entrevista 2023).

Con estas proyecciones sobre la educación propia, en el año 2018 desde la BPAC se crearon dos programas educativos que semanalmente se abrieron en horas de las tardes como complemento a la educación formal de los niños, niñas y jóvenes de la comunidad y veredas aledañas. Estos programas fueron llamados Reporteritos y Guardia del Monte. Ambos programas fueron creados respondiendo a la emergencia educativa en la cual se vio como una oportunidad el transformar las labores y actividades cotidianas de la comunidad en procesos educativos en los cuales los niños, niñas y jóvenes pudieran aprender prácticas, saberes, principios y valores:

Ninguno de estos no lo inventamos de la cabeza, es que aquí lo que pasó es que los niños se pegaron a acompañar en el tema de producción de videos y todo eso [haciendo referencia al programa de reporteritos], y aquí lo que pasó es que los niños se iban a trabajar con sus padres en el campo [haciendo referencia al programa de Guardia del Monte] entonces lo que dijimos fue, “hagamos un programa dirigido a esto” ¿Qué aprovechamos nosotros? Que había esa vocación en los niños (Federico Montes, entrevista 2023).

La creación de estos programas educativos en los cuales se privilegian saberes, prácticas, principios y valores de los firmantes de paz se convirtió en una forma de fortalecer la identidad fariana y empezar a construir las primeras bases de un modelo educativo propio. Estos programas empezaron a ser llevados a cabo en colaboración con estudiantes universitarios y algunos líderes firmantes de paz que estaban encargados de trabajar el campo educativo en la comunidad. Un hito importante durante este proceso fue la visita de Laura Fonseca profesora de la Universidad de La Sabana a la comunidad del CPHR, dado que posteriormente sería la institución con la que se empezaría una alianza colaborativa para fortalecer los procesos educativos de la comunidad:

Yo fui en julio del 2018 como parte de un equipo de académicos que hacíamos investigación con el Centro de Memoria Histórica... Esa salida la hicimos a la universidad de la Amazonía... Y estuvimos allá; y en el marco de esa actividad, nos llevaron a Agua Bonita. En ese momento, Federico era el gerente de la cooperativa, entonces quien nos hizo el recorrido fue Federico y nos mostró las piñas, los peces; y como todo en ese momento estaba tan nuevo, nosotros veíamos a esta comunidad como tan esperanzada en su cultivo de piñas, en los peces, en los zapatos, en todo... y el tour terminaba en la biblioteca donde estaba en ese momento... ahí Carlos estaba como presentando lo que se hacía en la biblioteca sobre la apuesta educativa. Que más que la apuesta educativa, como las apuestas Farianas en términos de la biblioteca y lo que eso representaba (Laura Fonseca, entrevista 2023).

En esta visita, la profesora Laura Fonseca identifica los procesos de esta comunidad como una oportunidad para trabajar colaborativamente en iniciativas educativas para niños, niñas y jóvenes que empezaban a crecer en esta comunidad y de esta manera poder fortalecer el proceso de paz y reconciliación. Además, considerando la proyección que desde 2014 se venía trabajando desde la facultad de psicología de la Universidad de La Sabana, en construir una línea de investigación en proceso de paz. Teniendo en cuenta lo anterior la profesora le comparte el interés de trabajar juntamente con uno de los líderes de la comunidad quien responde de manera positiva:

Yo hablé con Federico y le dije: oiga. Yo soy profesora de la universidad, trabajo con este profesor. Yo sé que ustedes acá tienen muchos niños, podríamos hacer algo chévere con estos niños. Mire está esta cartilla, qué opina. Y el man me dijo: “sí de una, me parece superbién, coja mi teléfono y charlamos...” Luego cuando yo volví a Bogotá dije como ¡no! Esto no es suficiente, como que yo necesito pensar en algo que logre generar transformaciones en la universidad, en la facultad... También es importante decir que desde el 2014, que en ese momento el decano era Diego Efrén, él me había encomendado la misión de encargarme de todo el tema de paz en la facultad, como en este momento no se había firmado la paz. Entonces él me dijo “Usted tiene que liderar el tema con el proceso de paz que se va a empezar a dar” (Laura Fonseca, entrevista 2023).

Esta proyección planteada en el año 2014 por parte de la facultad de psicología en trabajar en temas de paz, puso en evidencia la emergencia educativa de formar psicólogos con un impacto social en el escenario de Postacuerdo, con habilidades profesionales en el campo educativo, comunitario y social. De esta manera y desde entonces un grupo de

profesoras interesadas en contribuir a lo que sería la construcción de paz, orientaron sus acciones educativas y pedagógicas hacia la formación de estudiantes a través del aprendizaje experiencial en el campo de la psicología social, comunitaria y educativa:

En ese momento... que ahorita está en boom, la universidad estaba con el tema de universidad tercera generación: de generar impacto social tener una formación y una investigación comprometida con el impacto social en el entorno... Nosotras , pues, por el carácter del trabajo que hacemos con Laura Fonseca y con Pilar Baracaldo, y en ese momento también Laura Sarmiento... Todas estas profesoras como con un compromiso muy grande en la formación de nuestros estudiantes... nosotros queríamos desarrollar unas habilidades que son propias del psicólogo comunitario, pero también psicólogo social, pero también de los ciudadanos que podrían aportar la construcción de paz (Natalia Reinoso, entrevista 2023)

Estas relaciones académicas, intereses profesionales y objetivos trazados por parte de la Facultad de Psicología para trabajar en el campo de construcción de paz, llevaron a que en el año 2018 la profesora Laura Fonseca compartiera con su colega Natalia Reinoso lo que fue su visita a la comunidad de firmantes de paz del ETCR-HR. Con la intención de invitarla a pensar en una iniciativa que pudiera contribuir a los procesos que se venían trabajando sobre la paz, y que tuvieran sentido también para la comunidad. De esta manera y en alianza con uno de los líderes de ese momento de la comunidad se co-construyó un curso electivo llamado “psicología comunitaria aplicada al postconflicto” profesional, en el que estudiantes pudieran ir a trabajar y aprender sobre la comunidad del ETCR-HR:

Nati era mi mano derecha... Y le dije, “tengo esto... que fue que visité esta comunidad, hagamos algo” y nos sentamos a pensar que podríamos hacer en ese momento, y cuando nos sentamos a pensar parte del asunto dijimos “Bueno, un curso que nos permita llevar a estudiantes” pero lo primero que hicimos fue decir, bueno, pero miremos si esta vaina le interesa la Comunidad. Entonces, en ese momento, yo llamé a Federico y le dije... Estamos trabajando con una profe colega. Nos gustaría llevarnos estudiantes allá, pero no como de un día para otro, sino que hagamos una experiencia, pero no queremos hacer esto solas cuéntenos, usted cómo la ve... y pues Federico siendo Federico, pues nos montó la mitad de lo que teníamos que hacer (Laura Fonseca, entrevista 2023).

En el marco de esta electiva se dio el primer encuentro entre las profesoras Laura Fonseca y Natalia Reinoso con algunos líderes educativos de la comunidad que venían trabajando unos programas educativos ofrecidos a los niños, niñas y jóvenes como parte de la Biblioteca Popular Alfonso Cano. Una de las principales características que permitió el diálogo entre ambas partes, fue la apertura por parte de las profesoras y estudiantes, al no llevar una agenda establecida, sino por el contrario, llegar a campo y estar abiertos a construir desde lo que ya se hacía cotidianamente:

Parte de lo positivo fue la primera conversación que tuvimos con Alejandra... Nos dijo, bueno ¿cuál es la agenda? ¿Cuál es la agenda que traen? Y nosotras le dijimos como “no traemos ninguna agenda... nosotras venimos aquí a ver cómo podemos acompañar los procesos que ustedes ya tienen, entonces cuéntenos qué tienen y que necesitan que nosotros apoyemos y eso es lo que vamos a hacer entonces cuadrémoslo contigo. Ella dijo. Ah, bueno, listo, ¿Quieren acompañarlo la vida cotidiana? Bueno, entonces yo ya veo como cuadro eso (Laura Fonseca, entrevista 2023).

La propuesta de acompañar los procesos cotidianos fue bien recibida por parte de los líderes educativos de la comunidad. Sin embargo, se mencionó que en los procesos educativos y los programas educativos que ellos estaban liderando no requerían apoyo, por el contrario, la agenda se armaría en relación con las iniciativas productivas de la comunidad:

Alejandra nos dijo como bienvenidos a lo que sea... y creo que Carlos también y la otra chica y Fabián... pero en los procesos educativos no van, como muy, muy celosos y nosotros, pues Ok... pues nosotros ni siquiera sabíamos sobre qué procesos educativos ellos están hablando, no era nuestro interés particular, y pues ellos mandaban entonces, pues listo (Natalia Reinoso, entrevista 2023).

Por medio de estos acuerdos de trabajo los estudiantes y las profesoras durante dos semanas acompañaron las labores cotidianas de firmantes de paz de la comunidad. Esta forma de acompañar en la vida cotidiana género que, de manera orgánica, se tuviera que crear un Comité de Educación, por medio del cual los estudiantes acompañaban asuntos

educativos de la comunidad. Una de las características que se resaltan durante este encuentro y que de cierta manera ayudaron para sobrepasar estas primeras prevenciones y comenzar a construir relaciones de confianza, fue la actitud de aprendices que tenían los estudiantes de la electiva y las profesoras al no llegar como expertos y, por el contrario, reconocer los procesos que ya se hacían al interior de la comunidad:

Yo creo que digamos que... se ganó ese lugar como de confianza por el tipo de encuentro que hicimos, en donde los estudiantes fueron sobre todo como aprendices de los otros. Entonces aprender a limpiar huevo a aprender a martillar un zapato y demás... nos pusimos en un lugar en donde no somos los expertos que les llevamos las soluciones, y eso ya baja mucho la prevención... Uno no llega a la casa de otra persona a decirle cómo organizarla es súper maleducado, pero las universidades hacemos eso todo el tiempo. Entonces como que dijeron listo no son maleducados como universidad, no solo a nivel personal sino el tipo de academia que hacen es distinto, ok con ellos podemos hablar [haciendo referencia a los temas educativos]... Eso teje un tipo de relación que abre la posibilidad de la alianza. Es decir, la alianza está fundamentada en un tipo de relacionamiento que no se puede falsear, es real o no existe, eso se siente (Natalia Reinoso, entrevista 2023).

El trabajo que se empezó a hacer en relación con lo comunitario y educativo junto con el acompañamiento que respetaba los ritmos del encuentro, permitieron que se fueran deconstruyendo imaginarios y percepciones que hacían sentir cierta prevención por parte de los estudiantes universitarios de la comunidad y empezar a compartir e invitar a participar al grupo de estudiante y profesoras en los temas educativos que ellos lideraban:

Yo sentía la prevención de ellos desde el principio, como la siento cada vez que una universidad privada entra un espacio donde hay universidad pública, peleas internas entre lo público y lo privado que se vuelven personales y nunca han tenido sentido... entonces Alejandra, Carlos, Adrián y Paola, se empezaron a dar cuenta que nosotros estábamos como en buen plan... Entonces nos empezaron a invitar y a acompañar las jornadas que ellos hacían con los niños por las tardes (Laura Fonseca, entrevista 2023).

Durante varios días los estudiantes y las profesoras comenzaron a participar en los procesos educativos que se hacían con los niños, niñas y jóvenes desde la BPAC llevados a cabo por los líderes educativos de la comunidad. Este acercamiento permitió que se empezaran a establecer diálogos en los cuales la profesora Natalia Reinoso compartió sus

miradas sobre la educación y experiencia en el acompañamiento de iniciativas educativas propias, lo cual generaría en los líderes educativos la intención de invitarla a pensar en un modelo educativo que se quería desarrollar en la comunidad:

Por la noche en uno de esos días, ellos, los chicos del Comité de la Biblioteca me contaron de este proyecto educativo [haciendo referencia al que se trabaja en la comunidad], me lo contaron a mí porque yo les había contado el proyecto educativo del Vaupés que yo había apoyado. También les mostré una página de Green School of Valley, que es como el sueño de la educación en el campo ... Ósea tienen la huerta y de la huerta comen en la escuela, tienen paneles solares. La escuela no tiene puertas... ósea los niños aprenden afuera y las clases, los salones de clases no son cuatro paredes... Nos quedamos varias horas hablando como de esas formas de hacer educación diferente y pertinente. Y entonces ellos seguro se quedaron pensando. Pero nosotros no teníamos ni idea de que esto se estaba cosiendo, fue como cruzar información. Entonces me dijeron que porque no les ayudaba con el proyecto educativo de la comunidad, que si nos podíamos sentar a charlar y yo les dije que de una y obviamente fui y le dije a Laura, y Laura organizó la reunión para hacerla como más oficial en la biblioteca, Ellos nos contaron un poco que estaban pensando... que era, pues la educación propia (Natalia Reinoso, entrevista 2023).

Por medio de este primer encuentro, se empezaron a generar discusiones en torno al modelo educativo propio y lo que se venía haciendo la comunidad en relación con esto. Uno de los principales acuerdos a los que se llegaron fue la realización de visitas periódicas por parte de las profesoras a la comunidad donde se realizarían talleres participativos que recogieran las bases de lo que se venía haciendo y sesiones formativas que orientaran futuras acciones. Con estos acuerdos la profesora Laura Fonseca junto con otra profesora de la Facultad de Psicología viajaron nuevamente a la comunidad para empezar a trabajar y realizar talleres participativos los cuales dieron las primeras bases del modelo educativo, la metodología y el funcionamiento de los programas:

Nos fuimos en esa como visita más corta, pero más como enfocada en lo educativo, y yo está estaba muy emocionada... fueron talleres intensos de definir las líneas de los programas. Ellos no tenían definido eso, entonces ayudamos a identificar cuáles eran los objetivos de cada programa... cuáles eran las líneas, las estrategias pedagógicas, los valores, las actividades ellos estaban haciendo (Laura Fonseca, entrevista 2023)

A través de estos espacios de construcción colectiva se empezaba a consolidar una alianza colaborativa basada en el diálogo de saberes que buscaba fortalecer los programas educativos de la BPAC y el modelo educativo propio. Teniendo en cuenta esta alianza y el acompañamiento que se empezó a llevar a cabo, la profesora Laura Fonseca propone presentarse de manera colaborativa a una convocatoria por medio de la cual se obtuviera financiamiento que pudiera fortalecer la iniciativa educativa comunitaria:

Aquí vino el proceso de las convocatorias, y encontramos la convocatoria de Spencer... entonces en esas yo le dije Federico sobre esta convocatoria. Porque trabajar con la comunidad implicaba también eso, mucho respeto por sus propias creencias y acercamientos a estos fondos... También parte de presentarnos a la convocatoria, pues fue hacer el presupuesto participativo... Entonces ellos al principio dicen sí con la universidad y si no sé qué, pero luego, ya por tensiones internas de ellos y entre ellos se empieza a fracturar nuestra relación (Laura Fonseca, entrevista 2023)

Aunque hubo varias tensiones al interior de la comunidad, el proceso de presentación a las convocatorias continuo con algunos líderes de la Cooperativa Multiactiva para el Buen Vivir y la Paz del Caquetá y un grupo de investigación de la Universidad de La Sabana. Como resultado a la postulación en el año 2021 la comunidad del CPHR fue beneficiaria de dos entes financiadores; (1) Fondo Multidonante para las Naciones Unidas y (2) la fundación Spencer de Estados Unidos. Con este recurso se puso en marcha la ampliación y adecuación de la BPAC y el fortalecimiento de capacidades para el desarrollo de un modelo educativo propio.

Nosotros seguimos trabajando el tema de educación con La Sabana, y seguimos peleando de que no es educación popular. Y de hecho seguimos peleando un concepto, pero esa es una discusión normal, la de Investigación acción participativa... ¿Qué es lo que peleo yo todo el tiempo? La independencia de esto [Señala el concepto de educación propia] ¿Sí? Y eso lo tienen claro ellos, lo tenemos claro... ni nosotros vamos a imponerle esto a ellos, ni ellos vienen a imponer los conceptos de nosotros, construimos, construimos colectivamente. Entonces sale este proyecto... cuando nos salen los dos proyectos... hacemos las reuniones y cuando ya firmes, todo aprobado, hacemos una reunión con la cooperativa y decimos

camarada, mire, este es el proyecto. De hecho, en eso yo fui cansón porque le dije a Laura, le dije mire tráigame el proyecto así impreso, ¿qué es el proyecto? ¿Cuánta plata es? ¿En qué vamos a invertir cada cosa? Y el proyecto venía así; ¿Qué era el proyecto? ¿Cuánta plata es? ¿Cuánto se va en el sostenimiento de no sé qué? ¿Cuánto se va no sé qué? Y los programas... venía un rubro para los programas y nosotros hacíamos una distribución casi que equitativa de cada programa (Federico Montes, entrevista 2023).

De igual manera se inició un proceso de socialización en espacios comunitarios sobre lo que se buscaba hacer por medio de este proyecto y en alianza con la Universidad de La Sabana. Estos espacios comunitarios buscaban reconocer la participación de las personas de la comunidad sobre lo que se empezaría a realizar en torno a la educación propia y dar orientaciones para que no se estuviera saliendo de la concepción revolucionaria:

Entonces, la primera reunión que hacemos con la junta de acción comunal, nosotros presentamos los principios y los valores, ¿no? Que era el primer documento que teníamos... “Camaradas el modelo de educación está hecho para esto, esto, esto, para crear un espacio para los niños, para las niñas, para los adultos, para no sé qué, para formar tres madres comunitarias quienes van a tener una asesora externa, va a estar el equipo de la Sabana... y este es el documento sobre el cual estamos trabajando. Si ustedes miran que hay algo que se salga de nuestra concepción revolucionaria plantéenlo”, y eso sí lo dije yo con toda la seguridad porque eso salía del documento de los principios y valores, ya lo que hicimos con ello fue realimentación y lo mejoramos [Refiriéndose al equipo de la Universidad de La Sabana]... (Federico Montes, entrevista 2023).

De esta manera, desde el año 2021 se creó el proyecto Educación Campo y Reconciliación (EDUCARE), el cual tiene como objetivo responder a las emergencias educativas identificadas desde el año 2017 por la comunidad de firmantes de paz; (1) fortalecer la implementación de cuatro programas educativos que trabajan principios, prácticas y saberes farianos y campesinos y (2) consolidar un modelo educativo rural propio a lo largo de la vida que fortalezca su identidad. Luego de tres años de implementación del proyecto EDUCARE, este es concebido ya no solo como un proyecto, sino también como un proceso educativo que responde a la organización y las proyecciones comunitarias:

Nosotros ya recorrimos cinco años de camino, de hecho, esto va a cumplir siete años, lo que pasa es que EDUCARE es el momento ¿si me entiende? Por eso cuando hablan de EDUCARE yo les digo “no hablen de EDUCARE como proyecto, es el proceso... fuimos tan meticulosos que construir que era EDUCARE en su primer parte nos demoramos como tres meses... Entonces... ya el modelo está en su punto máximo en Agua Bonita... ya lo que nos queda es... vea ahí está el rector diciendo hagámonos una reunión (Federico Montes, entrevista 2023).

Este proceso requiere seguir implementando acciones en beneficio de la educación rural de los niños, niñas y jóvenes y las personas de la comunidad y veredas aledañas, de esta manera poder disminuir la brecha educativa y construir estrategias que respondan a la calidad y pertinencia para la educación rural en Colombia, con la aspiración que pueda ser replicado en otros lugares rurales del país por parte de personas Firmanes de paz de la comunidad:

Entonces póngale cuidado que nosotros con EDUCARE... si una Carolina, una Tatiana una Yas, una Mafe se pusieran las pilas pueden después estar asesorando EDUCARE en otras partes, que no se llamará EDUCARE, lo llamará la gente como quiera allá porque uno llega esa a hacer todo el trabajo de construir identidad, pero puede uno ir ascendiendo en esa misión... o puede que no, pero entonces traigamos todos estos [Refiriéndose a personas y comunidades interesadas] para que ustedes les transfieran lo que ustedes han ido aprendiendo, que es lo que estamos haciendo con ellos [Refiriéndose al equipo de la Universidad de La Sabana] ellos les están transfiriendo a ustedes para dejar una capacidad instalada, se llama eso... (Federico Montes, entrevista 2023)

Este contexto educativo obtenido desde la voz de unos de los líderes educativos de la comunidad y dos profesoras investigadoras, permiten identificar las emergencias educativas gestadas a partir del proceso de construcción de paz en Colombia que permitieron construir una alianza colaborativa. En las que, por parte de la comunidad se identifica la necesidad de fortalecer la educación, no solo para la transición a la vida civil sino también en el desarrollo de un modelo educativo propio que fortalezca su cultura e identidad. Mientras que por parte de la Universidad se identifica la oportunidad de formar estudiantes para afrontar los retos de la reconciliación y promover acciones de transformación en el proceso de paz.

2.5 La sistematización de la experiencia como una opción ante los nuevos desafíos educativos

Esta investigación surge a partir de ese camino recorrido en la construcción de un modelo educativo propio, en la que se hace evidente la convergencia de las emergencias educativas tanto de la comunidad académica como de la comunidad de firmantes de paz en crear apuestas de educativas y de formación que contribuyan a la construcción de paz en el país.

Por medio del encuentro social fundamentado desde la Investigación acción participativa (IAP), se han creado espacios autorreflexivos a lo largo del proceso sobre la construcción del PPEC en los cuales el Comité de Educación y el equipo de la Universidad de La Sabana han valorado y comprendido lo que esta experiencia educativa requiere.

Estos espacios reflexivos sobre las acciones son los que han gestado, luego de tres años, la necesidad de sistematizar la experiencia de construcción del PPEC y de esta manera poder contar con una serie de aprendizajes que permitan seguir con el proceso de construcción de un modelo educativo propio ante las nuevas necesidades, en las que se ve la academia como un aliado:

... Y ahora lo que queremos hacer con Sebas y la sistematización, es poder fortalecer por medio del producto de su investigación... todo ese proceso nuestro... es tener nosotros más insumos [Haciendo referencia al modelo educativo propio]" (Federico Montes, entrevista 2023).

Identificado el contexto de la experiencia y la necesidad de sistematizar, a continuación, se presenta los objetivos construidos para este proceso de sistematización.

3. Propósitos de sistematización de la experiencia

3.1 ¿Qué experiencia queremos sistematizar?

El proceso de construcción del Proyecto Político Educativo Comunitario (PPEC) del ETCR-HR.

3.2 ¿Para qué queremos sistematizar?

El objetivo de esta sistematización es reflexionar sobre el proceso de construcción del modelo educativo propio de la comunidad rural de Firmantes de Paz del ETCR-HR. Como una forma de construir nuevas significados y sentidos de la experiencia.

3.3 ¿Qué aspectos centrales de la experiencia?

A partir del objetivo y objeto, se invitó al equipo sistematizador a adentrarse en la experiencia en particular susceptible a ser sistematizada del proceso de construcción del PPEC. De esta manera se identificó el eje de sistematización, el cual fue; *Identificar cuáles son los rasgos de la Educación Fariana que han trascendido hasta el día de hoy en el PPEC.*

La Educación Fariana entendida como el proceso formativo llevado a cabo en tiempos de guerra, que orientaba y educaba cotidianamente a los exguerrilleros de las Fuerzas Alternativas Revolucionarias de Colombia-Ejército del Pueblo (FARC-EP). La construcción de este eje se da partir del reconocimiento de la Educación Fariana, como un modelo educativo propio y alternativo, construido en un contexto bélico por los exintegrantes las FARC-EP, por medio del cual se formaban sus integrantes:

Siempre hemos hablado de que el nuestro es un modelo de educación alternativa, un modelo de educación propia y es alternativa porque cada uno define hacia dónde la puede dirigir de acuerdo al interés que tiene la comunidad, y todo esto está mediado por un interés de recuperar la identidad Fariana (Federico Montes, entrevista 2023).

Sin embargo, en la actualidad, surge la necesidad de reflexionar críticamente sobre estos rasgos educativos farianos, como una forma de fortalecer y continuar con el proceso de construcción de un modelo educativo propio, ahora en un contexto de construcción de paz en una comunidad de firmantes de paz. De esta forma ver que se ha transformado y como se han transformado estos rasgos en el PPEC. También como una oportunidad para ver lo que necesita ser transformado o requiere integrarse en la actualidad.

3.4 ¿Por qué queremos sistematizar esta experiencia?

A partir del eje de sistematización se construyeron los siguientes objetivos específicos; (1) Recuperar la historia y características de la educación Fariana desde la voz de firmantes de paz (2) de acuerdo con los hallazgos del paso anterior, definir colectivamente los aspectos esenciales de la educación Fariana y (3) visibilizar las características que se mantienen de la educación Fariana en el PPEC para la construcción de paz.

Teniendo en cuenta el objetivo y eje mencionados previamente, a continuación, se presentan algunos procesos de sistematización en América Latina. Lo anterior con la intención de reconocer en sus caminos recorridos y aprendizajes, insumos para esta sistematización en cuanto a la construcción de modelos educativos propios, populares, formales y en el marco de proceso de paz en Colombia.

4. Antecedentes de Investigación de sistematizaciones de experiencias

Una de las características en común que se ha mantenido en la sistematización ha sido el de promover la cooperación, autogestión y autonomía, así como la incorporación de acciones educativas permanentes (Torres, 2021). En relación con esto último por ejemplo se han empezado a crear experiencias de escuelas populares, universidades indígenas y campesinas las cuales tienen como referente la educación popular y perspectivas educativas emancipatorias como la educación propia (Torres 2021).

La sistematización de experiencias ha sido clave en la conceptualización de iniciativas educativas, dado que una vez los actores de la experiencia ponen en marcha sus acciones educativas transformadoras, la sistematización ayuda a develar los saberes y aprendizajes que se van generando fruto de la experiencia (Torres, 2021). Al respecto Barragán-Giraldo, (2022), menciona que, para identificar una experiencia educativa susceptible a ser sistematizada, esta requiere ver con detalle las tensiones éticas, políticas y epistemológicas de la práctica. Un ejemplo de esto fue la sistematización realizada por Mendy & Pastore (2021) quienes por medio de la sistematización de experiencias se

propusieron identificar las prácticas innovadoras en la implementación de metodologías para el trabajo y la Economía Social Solidaria. En cuanto a sus aprendizajes se resaltan la importancia que tiene crear iniciativas que logren desafiar los límites sugeridos de los modelos instituidos por los sistemas tradicionales. Así mismo como el no imponer los procesos educativos y, por el contrario, reconocer los intereses y prácticas de los jóvenes para desde ahí poder ir a la teoría y la reflexión sobre la horizontalidad en los procesos educativos mencionando que esta no es un punto de partida, sino en proceso constante que debe mantenerse vivo (Mendy & Pastore, 2021).

Otros procesos de sistematización de experiencias en el campo educativo han centrado su mirada en el campo de la formación docente, en las cuales mediante las reflexiones sobre la práctica pedagógica se descubren transformaciones educativas permitiendo cuestionar y resignificar sus propias formas de accionar en la escuela (Molano, 2019). Algunas sistematizaciones de experiencias en el campo de la educación popular se han propuesta reflexionar sobre los aprendizajes en la construcción de apuestas educativas alternativas contrahegemónicas, como una forma de visibilizar la forma en que los sujetos apropian, producen y transforman saberes (Sollano, 2015).

Este es el caso de la sistematización de experiencias realizadas en el marco del programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL), en el cual se pretendía identificar en qué sentido su apuesta educativa se constituían como alternativa, para esto desarrollaron un formato de que permite valorar la iniciativa educativa en cinco pasos (Sollano, 2015): (1) Ubicación geográfica de la experiencia y la temporalidad, (2) Visión y sentido de lo educativo en la que se identifican la concepción de sujetos que se quiere formar así como su identidad, la idea que se tiene por educación y a lo que se refiere

con lo alternativo, (3) Características generales de la experiencia en la que se recogen características de lo pedagógico así como las teorías en las que se basa, su origen, objetivos a alcanzar, el reconocimiento que tiene frente al sistema educativo nacional, modalidad, duración, las características de sus profesores, a quienes se dirige, los espacios educativos y su infraestructura entre otros, (4) Características pedagógicas en la que se describe el tipo de enseñanza así como lo que se busca enseñar, los planes programas y contenidos con sus respectivos métodos e instrumentos que utiliza y la forma en que se evalúan los aprendizajes y por último (5) la trascendencia de la experiencia, en la que se refleja los logros e impactos de la experiencia a corto y largo plazo, así como el proyecto ético político con el que cuenta y los saberes que produce. Por medio de este formato esta sistematización se presentan cinco pasos en los cuales por medio de la reflexión sobre la práctica educativa se develan las tramas sociales en las que se inscribe y de esta manera se logra construir un significado de lo alternativo (Sollano, 2015).

A través de este formulario el APPEAL ha logrado identificar 123 escuelas alternativas en México con sus respectivas características, este mismo formato se ha logrado llevar a Colombia y Argentina como una forma de orientar procesos educativos alternativos (Gómez & Corenstein, 2013, p. 607-612).

En el caso de Colombia, poder contar con este tipo de formatos y aprendizajes en la construcción de procesos educativos alternativos resultar ser una oportunidad para pensar la educación en un contexto de construcción de paz que busca la transformación social a partir del reconocimiento y construcción de modelos educativos rurales pertinentes planteados en el PEER (Ministerio de Educación Nacional, 2016).

Al respecto alrededor del país múltiples han sido las comunidades y colectivos que se han sumado a crear apuestas en torno a la construcción de paz. De esta manera se destacan los movimientos y organizaciones sociales que habitan en el Departamento de Cauca, quienes por medio de acciones en sus territorios han contribuido con la formación de sociedades más democráticas y en paz.

Estas organizaciones se propusieron en el año 2022, llevar a cabo un proceso de sistematización que les permitiera reflexionar sobre sus acciones y preservar los aprendizajes en clave de paz (FUCOLDE, 2022). Por medio de la sistematización se identificaron aprendizajes en torno a la dificultad que hay en reconocer las metodológicas propias llevadas a cabo durante el proceso y lo importante que tiene ser flexibles en medio de la estructura. Adicionalmente, les permitió resignificar conceptos claves para la construcción de paz como lo son como autonomía, la lucha social y la memoria. Así mismo ayudó a dotar de significado la visión de paz, la cual tiene que ver con lo comunitario y el equilibrio del Buen Vivir.

Lo anterior refleja la importancia que tiene reconocer y dialogar con los aprendizajes gestados a partir de otros procesos de sistematización, los cuales pueden orientar y ampliar la visión sobre un fenómeno social dado su carácter reflexivo y propuesta por develar aprendizajes emancipatorios (Mejía 2022). Un ejemplo de esto fue la sistematización de experiencias del colectivo Investigación Acción Social quienes buscaban conocer sus aprendizajes en el intercambio deliberativo con más de 500 ciudadanos alrededor del país y la implementación de una apuesta educativa basada en IAP (Vega et al. 2016). A través de esta sistematización se identificaron cuatro aprendizajes: (1) la relación que hay entre el saber y el poder llevó a que se cuestionará sobre el reconocimiento de la voz de los niños y niñas en su proceso de aprendizaje y toma de decisiones y la importancia que tiene la

promoción de herramientas para reflexionar sobre las posibilidades de acción de las personas en asuntos políticos, (2) el desarrollo de preguntas durante el proceso educativo fue esencial dado que promovió el intercambio de saberes y el debate crítico, (3) reconocer la complejidad que tiene la participación de las personas en la transformación de su realidad y (4) falta de profundidad al exponer a los estudiantes a un nuevo paradigma social.

La sistematización de experiencias ha impactado e influenciado procesos sociales de luchas y resistencias en Latinoamérica, presentándose como una metodología de investigación social alternativa, que se opone y cuestiona las lógicas institucionalizadas por medio de la legitimidad de otras prácticas de producción de conocimiento de carácter emancipatorio (Torres, 2021). En concordancia con lo anterior el Foro de educación Pública en el año 2003 llevo a cabo un proceso de sistematización por medio del cual se pretendía discutir sobre las características y los principios de la educación pública para el país. Por medio de esta sistematización se consolidaron aprendizajes para fortalecer los procesos educativos que hacen organizaciones educativas formales y no formales. Al respecto la sistematización permitió identificar aspectos como la gratuidad de la educación, la pertinencia de los contenidos educativos en los que el centro sean las personas, y las comunidades y sus contextos; el reconocimiento y creación de propuestas educativas que se gesten desde los territorios tomando las experiencias históricas y la apuesta por una nueva constitución y políticas que descolonice la educación actual (Encuentro Nacional, 2020).

Los procesos de sistematización no solo han venido cogiendo fuerza en el campo educativo como una forma de reflexionar sobre las experiencias previas para develar aprendizajes, otros procesos han visto a la sistematización de experiencias como una oportunidad para identificar la forma en que sus objetivos planteados desde el proyecto se

han realizado (Jara Holliday & Solano Laclé, 2019). Este es el caso de la Universidad de Costa Rica, quienes el año 2019 se propusieron reflexionar, las maneras en que se ha dado el acompañamiento pedagógico a varios proyectos educativos, como una oportunidad para revivir y reflexionar las acciones implementadas y de cierta manera poder integrar los aprendizajes a los futuros planes de acción. Al respecto esta sistematización recalca la importancia que tiene reconocer los antecedentes y las particularidades del territorio o población con la que se va a sistematizar, dado que la experiencia en sí misma no parte desde un punto cero (Carrillo, 2019). Por medio de este proceso de sistematización, se identificó lo relevante que tiene recuperar la voz de las comunidades y pasar de trabajar en la comunidad a trabajar con la comunidad durante el proceso de sistematización. (Carrillo, 2019; Jara Holliday & Solano Laclé, 2019).

En esta misma línea Mendoza, (2019) menciona que para la sistematización de experiencias es clave poder incluir otras voces para poder reconstruir, comprender e incluso evaluar el impacto del proceso. Así mismo este proceso de sistematización le permitió identificar y cuestionar el papel que juegan las escuelas como promotoras de hábitos y vidas saludables, lo cual lleva a comprender a los centros educativos que no deben centrarse únicamente en enseñar contenidos, sino, por el contrario, ver la escuela como promotora de sujetos con hábitos saludables (Mendoza, 2019).

Los anteriores procesos de sistematización permiten identificar la relevancia que tienen los aprendizajes y lecciones aprendidas en el campo de la educación propia, la IAP, la práctica pedagógica y la construcción de paz. En los cuales a través de las tensiones en la realidad y las dinámicas socio históricas se construye un tipo de conocimiento relevante ya

sea para reflexionar sobre los propios objetivos trazados, transformar la realidad o proyectar futuros planes y acciones.

Adicionalmente, por medio de estos procesos de sistematización se pone en evidencia la importancia que tiene para los procesos de educación propia, identificar la visión y sentido de lo educativo, ya que esta forma un tipo de sujeto. Así mismo se plantea la necesidad de replantear las características pedagógicas en cuanto a lo que se enseña, como se enseña y se evalúa, para que estas respondan a las particularidades de los territorios y comunidades. En los que además, se cuente con una participación de las personas para de esta manera lograr la transformación de una realidad y generar hábitos saludables.

Visibilizar los anteriores aprendizajes, los cuales que buscan fortalecer la educación tradicional y la construcción de modelos educativos alternativos, se convierten en insumos significativos para ser tenidos en cuenta en este proceso de sistematización, en el que se ha propuesto reflexionar sobre la construcción de un modelo educativo propio fundamentado en un PPEC.

5. RUTA METODOLÓGICA

Para este proceso se comprende la sistematización de experiencias desde la perspectiva de Jara (2012), como la interpretación crítica que hacen los actores a una experiencia de mutuo interés. En la que, por medio de un distanciamiento y reconstrucción de esta, los actores logran adentrarse para develar las tensiones, relaciones, factores y razones por la cuales se construyó de esa y no de otra forma. Como resultado de esta interpretación crítica se obtienen un nuevo conocimiento, el cual construye significados que orientan las acciones futuras en la transformación de una realidad.

A partir de las características mencionadas anteriormente sobre la sistematización de experiencias, este proceso de sistematización se situó en la perspectiva crítico social y dialéctica. Con respecto a esta última dado el interés en identificar las tensiones y contradicciones que hay en la construcción de un PPEC que busca fortalecer el proyecto de vida comunitaria hacia el Buen Vivir en un contexto de construcción de paz. En especial por medio del análisis colectivo sobre los rasgos de la Educación Fariana que se mantienen en la actualidad en PPEC, que permita construir nuevas comprensiones y significados que se requieren para el fortalecimiento de un modelo educativo propio.

5.1 Perspectiva Epistemológica: crítico-dialéctica

Este proceso de sistematización se situó desde una perspectiva crítico-social, desde la cual se busca la emancipación y transformación de las realidades (Carrillo 1996). Desde esta perspectiva se invitó a los actores de la experiencia a cuestionar de manera reflexiva su propia práctica social y a partir de esto producir un nuevo conocimiento. Así mismo y como lo menciona Carrillo (2014), con la intención de compartir este nuevo conocimiento con quienes participan de la experiencia para fortalecer la propia práctica en la transformación de la realidad. En este caso por medio de la construcción de un modelo educativo propio.

Es importante mencionar que la construcción de este conocimiento se da a partir de la reconstrucción descriptiva de la experiencia de diferentes actores que puedan reflexionar sobre ella, para dar cuenta de sus dimensiones y complejidades. De esta manera no solo hallar confluencias, sino también identificar diferencias de la experiencia que legitimen el conocimiento producido. Adicionalmente, desde la perspectiva crítica-social se busca

develar las ideologías presentes en las prácticas y discursos con la intención de reconocer las relaciones de poder en la experiencia sistematizada (Carrillo, 2014).

Al comprender la sistematización como una forma de producción de conocimiento de carácter reflexivo y participativo, se resalta la importancia que tiene el entrar en diálogo con los otros con los que se ha compartido una experiencia en una realidad en constante cambio. Por lo que para este proceso de sistematización se tuvo en cuenta también la perspectiva dialéctica, desde la cual se reconocen y comprenden las relaciones contradictorias que emergen a partir de una experiencia como una forma de transformar la realidad (Palma, 1992). Situar desde esta perspectiva requiere, además, comprender la realidad como un proceso histórico en su totalidad en constante cambio (Unday & Velero, 2017). En el que comprender un fenómeno social implica adentrarse en las relaciones que lo conforman (Cifuentes 1999).

Por lo que para este proceso de sistematización tanto la perspectiva critico-social como dialéctica cobran total sentido. Dada el interés que tienen los actores de la experiencia en la transformación de su realidad a partir de la reflexión crítica sobre el proceso de construcción de modelo educativo propio y las contradicciones de este, al confrontarse con los rasgos de la educación Fariana que han trascendido en la actualidad. Lo anterior como una forma de producir nuevos significados que fortalecen el modelo educativo, y de esta misma manera la proyección de futuras acciones.

5.2 Momentos de la investigación

El trayecto recorrido para este proceso de sistematización en el cual se buscaba identificar los rasgos de la educación Fariana que han trascendido hasta el día de hoy en la

construcción de un Proyecto Político Educativo Comunitario (PPEC), se realizó teniendo en cuenta los cinco momentos sugeridos por Jara (2012): (1) Punto de partida, (2) formular plan de sistematización (3), recuperación del proceso vivido, (4) reflexiones de fondo y (5) los puntos de llegada. Para cada momento de la sistematización de esta experiencia se diseñaron diferentes instrumentos y estrategias teniendo en cuenta tiempos, ritmos y particularidades que requirió el equipo sistematizador (tabla 1).

5.2.1 Punto de partida: La sistematización de experiencias en el marco de un proceso Investigación Acción Participativa

El punto de partida para este proceso de sistematización se instaura en el reconocimiento del proceso educativo de la comunidad del ETCR-HR en la consolidación de un modelo educativo propio y alternativo. Un proceso que se ha venido construyendo desde los tiempos de guerra en Colombia, el cual se ha llamado Educación Fariana, y ha continuado en la actualidad en el marco y contexto histórico de construcción de paz a partir de un PPEC.

De acuerdo al contexto descrito previamente de esta experiencia, podemos decir que la construcción del PPEC se ha dado a partir de una alianza colaborativa entre la comunidad del ETCR-HR y la Facultad de Psicología de La Universidad de La Sabana. Quienes por medio de la Investigación Acción Participativa (IAP) han generado acciones y reflexiones conjuntas para la creación del Proyecto EDUCARE. Este Proyecto nace como una forma de recoger y consolidar las iniciativas educativas comunitarias para fortalecer el modelo educativo propio de la comunidad de firmantes de paz del ETCR-HR.

En el marco de este Proyecto EDUCARE fundamentado en la IAP, se ha identificado por parte de los actores de este proceso, la necesidad de sistematizar la experiencia de construcción del PPEC. En este proceso ha sido clave poder identificar los momentos autorreflexivos propuestos en la espiral dialógica de la IAP, por medio de los cuales se ha ido construyendo y deconstruyendo la propuesta de un modelo educativo propio que está en constante cambio.

Es desde este lugar que el punto de partida de proceso de sistematización se gesta. En la medida en que se reconoce lo vivido por parte de los actores de la experiencia, como fuente de construcción de conocimiento que permite tener nuevos significados, en este caso a partir en la consolidación de un PPEC en un contexto de construcción de paz.

Adicionalmente, como parte de este primer momento de reconocimiento de la propia experiencia, se realizó una indagación de otros procesos de sistematización realizados en y con la comunidad. En este caso, tuvimos en cuenta que desde el año 2022 las profesoras comunitarias firmantes de paz e integrantes del Comité de Educación del proyecto EDUCARE, fueron parte de un equipo sistematizador, en el cual se les invitó a reflexionar críticamente sobre cuatro programas educativos comunitarios que ellas implementan y en los cuales participan niños, niñas y jóvenes de la comunidad y veredas aledañas (Fino et al., 2024 en prensa).

Mediante el reconocimiento previo de este proceso de sistematización, identificamos la necesidad de involucrar a una de las profesoras, y construir el rol de *sistematizadora comunitaria*, como una forma de acompañar este proceso desde la mirada comunitaria. Lo anterior responde también a una posición ética y política en la cual no solo buscamos fortalecer las capacidades comunitarias para que la comunidad continúe sistematizando sus

experiencias, sino también es poder darle lugar y privilegiar la producción de conocimiento local (Mejía, 2022; Jara, 2012).

Una vez realizado lo anterior, se propuso esta idea a los líderes del Comité de Educación de la comunidad del ETCR-HR, quien respondieron de manera positiva y propusieron a la profesora del Comité de Educación del proyecto EDUCARE Carolina Gómez, quien además es consejera en temas educativos del partido comunes:

Usted le dice vea... estuve hablando con Federico esto y esto, y él me sugiere que trabaje con usted ¿por qué? Porque él dice que como usted ahorita es consejera de educación local [por el partido comunes], la idea es que usted se apropie de todo lo que nosotros hemos venido haciendo [haciendo referencia a la sistematización y la construcción del PPEC]... La idea es poder fortalecer esa capacidad en usted... Eso sirve porque entonces la vamos potenciando a ella allí (Federico Montes, entrevista 2023).

Aceptada la propuesta por parte de la profesora Carolina Gómez, se realizaron unos primeros encuentros en los que por medio de tres talleres participativos se propuso: (1) Construcción de línea de tiempo del PPEC (Ver Anexo A). Este espacio fue diseñado para identificar los momentos e hitos importantes en la construcción del PPEC con base a documentos, fotos y archivos que pudieran brindar un acercamiento general a la sistematizadora comunitaria del proceso de construcción de un modelo educativo propio. Posteriormente, esta línea de tiempo fue complementada y ajustada por el equipo sistematizador, (2) Conocer la sistematización. Durante este taller se co-construyeron algunas ideas generales sobre la sistematización de experiencias y las fases propuestas por Jara (2012), y (3) definición de roles. Este taller tuvo como objetivo identificar los roles que el proceso de sistematización requería.

De esta manera se construyeron dos roles: recolectores de la experiencia y caminantes de la experiencia. Haciendo énfasis en que nuestro interés en particular iba a

estar en ser recolectores. Cada uno de estos espacios se construyó a partir del diálogo de saberes, lo cual permitió la construcción de lineamientos, claridades y sobre todo sentidos comunes para el proceso de sistematización de la experiencia:

En este caso que ya es muy diferente a la guerrilla, pues uno dice bueno ¿por qué a mí? Yo no me miro esas cualidades, ¡ve que uno mismo no se mira las cualidades que otras le miran! O se lo habrán dicho, pero muy pocas... pero entonces si a mí un comandante me llama y me dice y me da una responsabilidad entonces yo digo bueno a mí me están mirando algo bueno, yo tengo algo de responsabilidad para cumplir esta misión, entonces tengo que hacerlo —estoy hablando esto en la guerrilla - tengo que hacerlo y hacerlo tal como me lo dijeron para yo seguir teniendo esa credibilidad... ahora es distinto usted puede ya decir que no quiere aceptar la misión [haciendo referencia al proceso de paz] pero en concreto me interesó ser parte de esto, para conocer el origen del PPEC... lo hice más porque quiero saber, de eso estaba interesada de conocer porque eso me da herramientas a mí de exponer esto ante la comunidad” (Carolina Gómez, taller 2023)

Construyendo la experiencia: ¿Con quiénes?

Una vez terminados estos primeros talleres, nos abrimos paso a resolver la siguiente pregunta ¿con quiénes sistematizaremos esta experiencia? De esta manera y por medio de un mapa de actores, identificamos con la sistematizadora comunitaria las personas claves que habían estado participando en la experiencia de construcción del PPEC, tanto de la comunidad del ETCR-HR como de la Universidad de La Sabana (Jara, 2012).

Estas personas posteriormente fueron invitadas a conformar lo que llamamos un equipo sistematizador, el cual tuvo como objetivo reflexionar críticamente sobre la experiencia para develar sus aprendizajes. Realizado el mapa de actores la cual consistió en la identificación de los actores de la experiencia y sus relaciones (Tapella, 2007), se consolidó el equipo sistematizador con las siguientes personas quienes estuvieron coordinando y construyendo de manera colaborativa desde el año 2021 la construcción del PPEC:

- Federico Montes (Firmante de paz, líder educativo e integrante del comité de educación del proyecto EDUCARE desde el año 2021).
- Esperanza Fajardo (Firmante de paz y líder educativa e integrante del comité de educación del proyecto EDUCARE).
- Tatiana (Firmante de paz, gerente de la COOMBUVIPAC Y delegada de la cooperativa para hacerle seguimiento al proyecto EDUCARE).
- Laura Fonseca (directora del proyecto Educare e integrante del equipo de investigación de la facultad de psicología de la U. Sabana).
- Germán (Consultor educativo del proyecto EDUCARE).

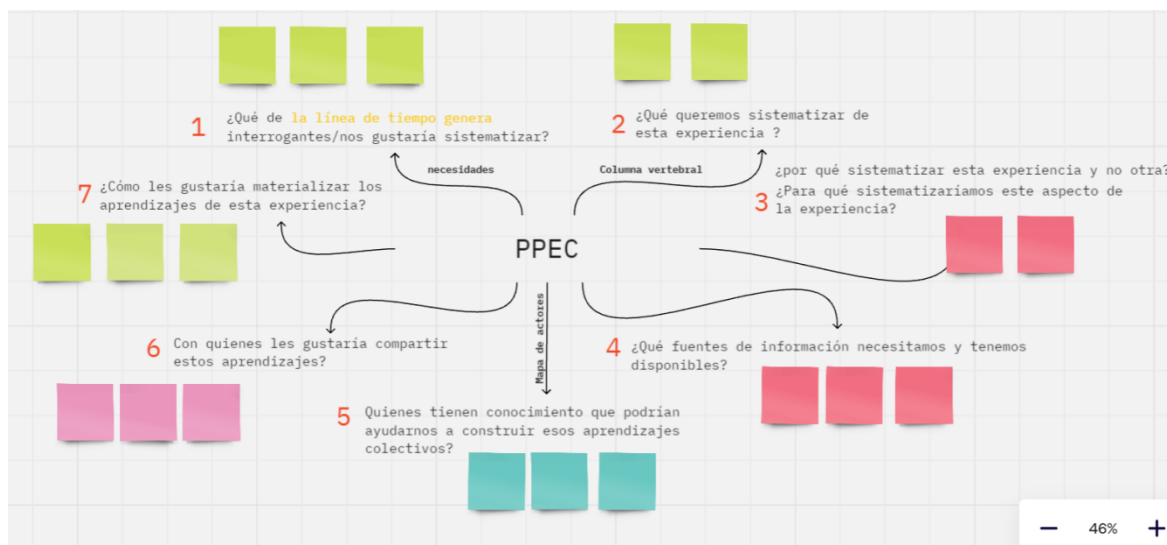
Teniendo en cuenta los aprendizajes positivos de sistematizaciones de experiencias previas sobre el uso de herramientas virtuales (Acuña & Eugenia, 2022), los momentos de esta sistematización se llevaron a cabo de forma online con el equipo sistematizador, una vez por semana con una duración promedio de 2 horas por cada encuentro.

5.2.2 Plan de sistematización

Para la fase de formulación de un plan de sistematización se realizaron dos grupos focales con el equipo sistematizador como una forma de promover la participación y construcción colectiva a partir de actitudes, sentimientos, creencias, expectativas y experiencias de los integrantes del equipo sistematizador (Escobar & Bonilla 2017). Cada uno de los grupos focales estuvo orientado a responder las cinco preguntas orientadoras propuestas por Jara (2012); (1) ¿Qué experiencia queremos sistematizar? (2) ¿Por qué y para qué queremos sistematizar (3) ¿Qué aspectos centrales nos interesan más? (4) ¿Qué fuentes de información tenemos? (5) ¿Qué procedimiento utilizaremos?:

Figura 1

Mapa general y ruta de sistematización

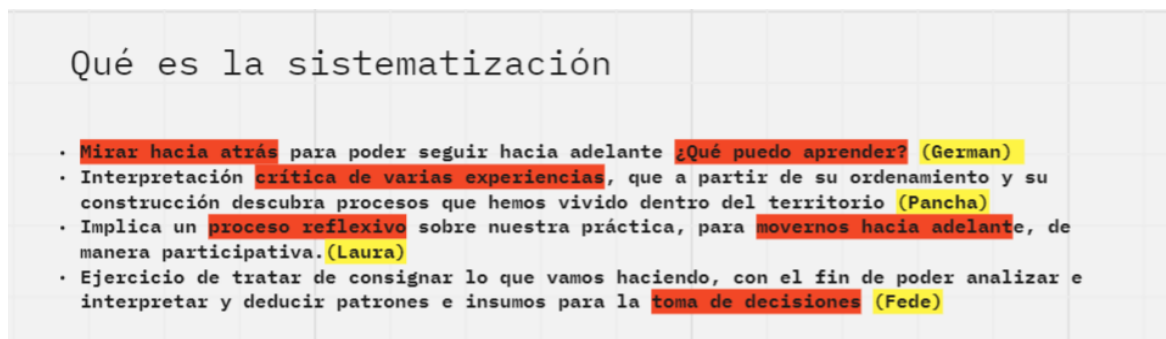


Nota, Elaboración propia herramienta virtual Miro

Así mismo, fue importante construir en un primer momento un significado colectivo sobre la sistematización de experiencias y los lineamientos y objetivos que esta tenía, como una forma de dar sentido fortalecer el proceso de sistematización (Figura 2).

Figura 2

Respuestas equipo sistematizador sobre la sistematización



Nota, Elaboración propia herramienta virtual Miro

Durante este momento se procedió a realizar una línea de tiempo de manera virtual, utilizando la herramienta CANVA, con la intención de identificar y discutir sobre los diferentes momentos e hitos importantes en la construcción del PPEC y de esta forma poder

tener mayor claridad sobre la experiencia de interés a sistematizar (Ver anexo A). Así mismo Para lograr comprender con mayor profundidad los momentos y elementos que están interrelacionados en la experiencia, los vacíos de información o las dificultades que se han ido presentando en el proceso (Jara, 2012).

Por medio de la construcción colectiva de la línea de tiempo se invitó al equipo sistematizador a identificar la experiencia en particular de interés a sistematizar. Para este momento el equipo sistematizador desarrollo 5 ideas fuerzas para posteriormente construir lo que sería el eje de este proceso de sistematización el cual fue: la identificación de los rasgos de la Educación Fariana que se mantienen en la actualidad en el PPEC.

Adicionalmente y luego de seleccionar el eje de sistematización, con la intención de dotar de sentido y orientar el proceso se construyeron los objetivos que orientaron esta sistematización de experiencias desde la voz del equipo sistematizador. Así mismo se definió una ruta estratégica que ayudó al desarrollo del proceso de sistematización.

5.2.3 Recuperación del proceso vivido

Resueltas las preguntas previas y elaborado el ejercicio de línea de tiempo para identificar el eje de sistematización, se continuó con la recuperación del proceso vivido por medio del cual se pretende reconstruir la propia historia de la experiencia, y en la que se logren identificar acciones, situaciones, y emociones que se vivieron durante esta (Jara, 2012).

De acuerdo a la particularidad de este proceso de sistematización para la recuperación del proceso vivido, se construyó con el equipo sistematizador, una hoja de ruta con tres aspectos a tener en cuenta por medio de los cuales, los dos primeros aspectos : (1) La educación Fariana en el marco del AFP, (2) Los rasgos de la Educación Fariana, tuvieron

como objetivo ampliar la comprensión de los rasgos de la Educación Fariana, para posteriormente, en el siguiente aspecto ; (3) Un proceso educativo propio en constante cambio, poder invitar al equipo sistematizador a hacer un análisis colectivo sobre los rasgos de la Educación Fariana, para complementar y ajustara el primer mapa elaborado sobre los rasgos de la Educación Fariana. La intención de construir este nuevo mapa fue poder dar suficiente claridad para posteriormente invitar al equipo sistematizador a develar lo que se mantiene de esta educación en la actualidad en el PPEC.

Tabla 1

Hoja de ruta, aspectos de la fase recuperación del proceso vivido

Aspectos de la sistematización	Descripción	Resultado
1) La Educación Fariana en el marco del acuerdo de paz	Construcción colectiva de un esquema/mapa que da cuenta de la transición de la Educación Fariana al proceso educativo comunitario a través del PPEC	Mapa con las principales características de la educación Fariana y el proceso de transición en el marco del acuerdo de paz (Figura 4).
2) Los rasgos de la Educación Fariana	Realización de dieciocho entrevistas a líderes educativos para ampliar y profundizar sobre la Educación Fariana.	Dieciocho documentos con las respectivas transcripciones

3) Un proceso educativo propio en constante cambio	Análisis colectivo de los principales resultados de las entrevistas sobre los rasgos de la educación Fariana. Durante este momento el equipo sistematizador complemento y ajustó el primer mapa elaborado sobre los rasgos de la Educación Fariana.	Mapa ajustado, que da cuenta del funcionamiento y los rasgos de la educación Fariana (Figura 6).
--	---	--

Para el aspecto (1) La Educación Fariana en el marco del AFP, se construyó por medio la herramienta virtual Miro, el primer mapa sobre la transición de la educación Fariana al contexto de construcción de paz y las iniciativas educativas que ahora se desarrollan en la comunidad del ETCR-HR (Figura 3). Lo anterior como una propuesta que buscaba lograr el distanciamiento para identificar posibles hallazgos, logros, desafíos y emociones durante el proceso de transición de la educación Fariana a la educación Comunitaria y de esta manera poder construir una propuesta educativa propia en la actualidad (Jara, 2018).

En el caso del aspecto (2) Los rasgos de la Educación Fariana, se creó en un primer momento un documento con una serie de preguntas orientadoras construidas de manera colectiva entre el equipo sistematizador, la sistematizadora comunitaria y el investigador. La creación de estas preguntas orientadoras se realizó a partir de una revisión documental con base en la lectura de veintidós documentos de las FARC-EP sobre la educación Fariana, dentro de los cuales se destacan; cartillas Fariana, archivos y conclusiones de las conferencias y plenos, cuadernos de campaña y libros como diarios de la resistencia, don de mando, sueños y montañas.

De acuerdo con los insumos y documentación de la Educación Fariana, se dio paso al desarrollo de las entrevistas a líderes educativos e integrantes del Partido Político

Comunes, fundando por los Firmantes de paz como parte del Acuerdo Final de Paz como una forma de darle tránsito a la legalidad a las FARC-EP.

Se entrevistaron diez personas líderes del Partido Político Comunes de diferentes partes del país en la ciudad de Bogotá, y ocho personas líderes de la comunidad del ETCR-HR. Cada entrevista fue grabada y tuvo una duración promedio de 45 minutos.

A partir de un primer análisis de las dieciocho entrevistas elaboradas, se pretendió ampliar la comprensión e identificar de manera detallada los rasgos de la Educación Fariana. Cada entrevista fue transcrita minuto a minuto y analizados en el software N-Vivo.

De acuerdo con lo anterior se realizó un análisis temático (Braun & Clarke, 2006), por medio del cual se invitó a la sistematizadora comunitaria a realizar lecturas colectivas de las transcripciones de las entrevistas, para organizar los datos de acuerdo con la jerarquización de categorías en temas centrales, subtemas y características generales (Tabla 3).

Luego de realizar este ejercicio de análisis, el cual ayudo a organizar y categorizar los rasgos de la educación Fariana desde la voz de firmantes de paz de la comunidad del ETCR-HR y el partido Político Comunes, se procedió a llevar a cabo el aspecto (3) Un proceso educativo propio en constante cambio, el cual consistió en la socialización de las categorías anteriormente construidas con el equipo sistematizar para ser analizadas colectivamente para terminar de identificar los rasgos de la Educación Fariana.

Lo anterior como una forma de integrar la voz de los actores, para posteriormente identificar las tensiones y contradicciones al ser contrastadas en la actualidad con el proceso de construcción del PPEC. Con estas nuevas reflexiones y análisis colectivos que se generaron en estos espacios, se complementó y ajusto el primer Mapa elaborado en el momento (1) (Figura 5).

5.2.4 Reflexiones de fondo

Para este momento, con el equipo sistematizador realizamos dos grupos focales por medio de los cuales se analizó cada uno de los aspectos mencionados previamente de esta experiencia. A partir de las reflexiones suscitadas en este momento y por medio de un mapa comparativo, se lograron identificar los rasgos de la educación Fariana que se mantienen en la actualidad. De esta manera se buscó comprender de qué manera pasó lo que pasó y que hizo que pasara de esa manera, como una forma de develar nuevos significados y aprendizajes del proceso.

5.2.5 Puntos de llegada

Una vez analizados e identificados los rasgos de la educación Fariana por parte del equipo sistematizador, se realizaron dos talleres participativos por medio de los cuales se compartieron los principales hallazgos de este proceso de sistematización con el equipo sistematizador por medio de un mapa sobre los rasgos del PPEC construido a partir del mapa de los rasgos de la Educación Fariana, en el cual se identificaron las principales problemáticas, tensiones y categorías que componen la educación propia de la comunidad (Figura 7).

A través de estos espacios de socialización de los hallazgos sobre los rasgos de la Educación Fariana que se mantienen en la actualidad en el PPEC, el equipo sistematizador propuso una nueva hoja de ruta y proyecciones para continuar con el fortalecimiento y construcción del modelo educativo propio de la comunidad del ETCR-HR.

En este punto de este proceso resaltamos la importancia que tiene para la sistematización de experiencias, contar con criterios metodológicos rigurosos que permitan un acercamiento a una realidad en constante cambio. De esta manera, este proceso incluyó el desglose y selección de unos instrumentos adecuados por medio de los cuales se

reconstruyeron, organizaron y describieron los cinco momentos previamente descritos. Por medio del siguiente apartado se da conocer de manera detallada los instrumentos utilizados para esta sistematización.

5.4 Estrategias metodológicas

En el proceso de sistematización de experiencias, los instrumentos metodológicos desempeñan un papel fundamental al permitir la organización y reconstrucción de la experiencia los cuales favorecen el análisis y la comprensión de la complejidad de esta (Jara, 2012). Para este proceso de sistematización fue clave la selección adecuada de los instrumentos de recolección los cuales permitieron la comprensión profunda y construcción de nuevos aprendizajes. A continuación, se presentan los instrumentos utilizados para cada uno de los cinco momentos de la sistematización sobre los cuales se basó este proceso:

Tabla 2

Instrumentos metodológicos

Momento de la sistematización	Instrumento	Participantes	Objetivo
Punto de partida	3 talleres de alineación	Sistematizadora comunitaria	Construir el contexto histórico del PPEC
			Conocer la sistematización
			Delimitar roles y expectativas del proceso

	Mapa de actores	Sistematizadora comunitaria	Construcción del equipo sistematizador
Formulación de un plan de sistematización	Línea de tiempo		Identificar posibles ejes de sistematización
	2 grupos focales	Equipo sistematizador	Definir el Eje de sistematización
			Construir colectivamente documento con preguntas sobre la educación Fariana
	Revisión documental de 22 archivos de la educación Fariana	Sistematizadora comunitaria Investigador	Identificar rasgos claves de la educación Fariana para la construcción de preguntas orientadoras
Recuperación de proceso vivido	18 entrevistas semiestructuradas	Líderes educativos del partido Comunes (9) Líderes comunitarios del ETCR-HR (8)	Identificar los rasgos de la Educación Fariana

Reflexiones de fondo	2 talleres	Equipo sistematizador	Analizar crítica y colectivamente sobre los rasgos de la educación Fariana Identificar los rasgos de la educación Fariana que se mantienen en la actualidad en la construcción del PPEC
Puntos de llegada	Grupo focal	Equipo sistematizador	Conocer las expectativas y alcances de los resultados obtenidos

Nota. Instrumentos utilizados durante el proceso de sistematización (2024).

Talleres

Para esta sistematización los talleres elaborados se comprenden desde la perspectiva de Cano, (2012), quien menciona estos como una forma de unirse con otros por medio de una actividad en específico, para lograr transformaciones colectivas y crear nuevos significados. En este proceso se resalta la voz de los participantes y el diálogo horizontal para la construcción de saberes y producción de aprendizajes.

En el caso del punto de partida, los talleres fueron llevados a cabo con la sistematizadora comunitaria en la comunidad del ETCR-HR y tuvieron una duración promedio de una hora. Para los talleres realizados en el momento de reflexiones de fondo con el equipo sistematizador, estos se llevaron de cabo de manera presencial en la ciudad de Bogotá con una duración promedio de dos horas y media.

Mapa de actores

En cuanto al mapa de actores, entendido como un instrumento que ayuda a representar y realizar por medio de un esquema, las relaciones que tiene un fenómeno social (Tapella, 2007). De esta forma poder comprender su complejidad y establecer estrategias de transformación. Adicionalmente, el mapeo de actores enfatiza en la necesidad de identificar actores claves que se sitúan en la realidad que se desea cambiar.

En este proceso de sistematización a través del mapeo de actores, llevado a cabo en el momento de punto de partida, se buscó no solo identificar posibles actores clave en la construcción del PPEC, sino también comprender la forma y el para qué de su participación en este proceso. Una vez identificados los actores fueron invitados a conformar el equipo sistematizador para reflexionar críticamente sobre el proceso.

Grupos focales: herramientas virtuales

Los grupos focales son una forma de promover la participación y construcción colectiva a partir del desarrollo de una entrevista grupal semiestructurada. La intención principal del grupo focal es poder invitar a los participantes a responder una serie de unas preguntas construidas previamente y de las cuales surjan sus experiencias, actitudes, sentimientos, creencias, expectativas y experiencias de los integrantes (Escobar & Bonilla 2017). Para esta sistematización los grupos focales fueron una forma de promover el diálogo entre el equipo sistematizador, a partir de unas preguntas problematizadoras gestadas del mismo proceso.

Teniendo en cuenta los aprendizajes positivos de sistematizaciones de experiencias previas sobre el uso de herramientas virtuales (Acuña & Eugenia, 2022), tanto los dos grupos focales del momento formulación de un plan de sistematización, como el de los puntos de

llegada, se llevaron a cabo de forma online con el equipo sistematizador, una vez por semana con una duración promedio de 2 horas por cada encuentro.

Línea de tiempo

La línea de tiempo es un instrumento clave para la reconstrucción histórica e identificación de hitos y momentos relevantes de una experiencia. Autores como Denborough (2012), mencionan la importancia que tiene la línea de tiempo como una práctica de generación de narrativas de manera colectiva como una forma de reconstruir una experiencia, a partir de la voz de quienes la han vivido para poder comprender y adentrarse desde múltiples perspectivas en lo acontecido.

En este proceso de sistematización la línea de tiempo fue un insumo significativo en el momento de formulación de un plan de sistematización, ya que permitió al equipo sistematizador reconstruir y adentrarse en la historia de la construcción del PPEC y definir de esta manera el eje de sistematización que oriento todo el proceso.

Revisión documental

La revisión documental es una de las formas que permite en un primer momento, acercarse a comprender el fenómeno de interés. Por medio de la recolección y recopilación de documentos ya existentes como entrevistas, libros, audios, resultados de otros procesos de investigación, memorias, actas entre otros, se busca conocer las principales características del proceso de investigación, para posteriormente orientar futuras acciones.

La revisión documental en este proceso de sistematización se realizó junto con la sistematizadora comunitaria, con quien se recopiló y leyeron veinticinco documentos de la antigua guerrilla de las FARC-EP en los cuales se abordaban temas educativos. Cada documento fue leído y analizado para posteriormente construir una serie de preguntas

orientadoras y guía metodológica, que dirigió las entrevistas semiestructuradas con los líderes educativos del Partido Político Comunes y de la comunidad del ETCR-HR

Entrevista semiestructurada

La entrevista semiestructurada se trata del desarrollo de una conversación entre un entrevistador y una persona de interés, en la cual a partir de una serie de preguntas orientadoras se busca profundizar y ampliar la comprensión de un fenómeno de interés. Aunque la entrevista semiestructurada parte de la creación de unas preguntas iniciales, estas son una orientación y no pretenden ser esquemáticas. Por el contrario se invita al entrevistador a que, a partir del diálogo se generen nuevas preguntas que ayuden y profundicen en la comprensión del fenómeno de interés.

Teniendo en cuenta la necesidad de ampliar la comprensión sobre los rasgos de la Educación Fariana, para el momento de recuperación del proceso vivido se llevaron a cabo diez entrevistas semiestructuradas; de las cuales nueve se realizaron con líderes del Partido Político Comunes de diferentes partes del país en la ciudad de Bogotá, y ocho con personas líderes de la comunidad del ETCR-HR. Cada entrevista tuvo una duración promedio de 45 minutos.

6. Recuperación de la experiencia vivida

Esta sistematización se enmarca en el proceso reflexivo y participativo en la construcción de un modelo educativo propio en la comunidad de Firmantes de Paz del ETCR-HR. Este modelo se ha fortalecido a través del proyecto EDUCARE, el cual por medio de una alianza colaborativa con la Universidad de La Sabana, ha consolidado un PPEC como una forma de fortalecer los procesos educativos de la comunidad. Luego de tres años de construcción del PPEC, el Comité de Educación del proyecto EDUCARE y el equipo

de investigación de La Universidad de La Sabana han identificado la necesidad de sistematizar proceso de construcción del PPEC.

Identificada la necesidad de sistematizar y habiendo conformado el equipo sistematizador, junto con la sistematizadora comunitaria del ETCR-HR Carolina Gómez, procedimos a adentrarnos en el proceso de construcción del PPEC, con la intención de identificar el eje susceptible para ser sistematizado. Para esto procedimos a realizar de manera participativa y desde la voz del equipo sistematizador una línea de tiempo la cual permitió reconstruir e identificar hitos, emociones y significados relevantes de esta experiencia (Ver anexo A).

Figura 3

Sesión virtual equipo sistematizador, construcción de línea de tiempo del PPEC



Nota: Elaboración propia, Línea de tiempo herramienta virtual CANVA.

Una vez construida y analizada la línea de tiempo con las principales particularidades y significados en la construcción del PPEC, el equipo sistematizador construyó cinco ideas fuerza sucesibles de ser el eje de este proceso de sistematización:

Tabla 3

Ideas fuerza para la identificación del Eje de sistematización

Discusión equipó sistematizador	Idea fuerza construida
<i>De acuerdo con la historia que nosotros hemos venido manejando. Entonces, nosotros decimos ¿cómo hacemos para</i>	1) De acuerdo al modelo educativo propio el cual es basado en la escuela Fariana ¿Cuál

<i>traer ese modelo a este momento, sin que caigamos en la tentación de volverlo a un esquema? Entonces, resulta que Paulo Freire, que nunca conoció a las FARC internamente, termina siendo el padre de la manera en que se educaba en las FARC y viceversa... Entonces, decimos ¿cómo rescatamos esta práctica de transmisión de saber que tiene este modelo de educación? ¿Cómo lo rescatamos y empezamos a posicionarlo? (Federico Montes, grupo focal 2023)</i>	es la importancia de la escuela Fariana en el marco del PPEC? ¿Qué de la escuela Fariana se debe tener en cuenta y que no se ha tenido en cuenta en la construcción del PPEC?
<i>De cara a todas las necesidades que tenía el proceso de reincorporación. La biblioteca, entonces, se convierte en un escenario que ayuda a pensarse este proceso y a ser el punto de encuentro de muchas cosas de las que pasaban en la comunidad. El stop nuestro para todo el tema educativo es la biblioteca ¿No? ¿Dónde nos vemos? En la biblioteca a las seis de la mañana. ¿Dónde terminamos la jornada? En la biblioteca a las diez, once de la noche. Digamos, esa era como la recepción que confrontaba ideas, y en esa época yo decía, nuestro centro de pensamiento debería ser la biblioteca. Empieza a configurarse la biblioteca como un instrumento en capacidad de acompañar</i>	2) La Biblioteca como un centro de pensamiento ¿Qué de lo que ha pasado en la Biblioteca, en el marco del PPEC, es tan importante que requiere sistematizar?

<i>y a fortalecer a la comunidad en sus apuestas políticas, organizativas (Federico Montes, grupo focal 2023)</i>	
<i>hubo una necesidad de aclarar que se asumía lo popular, pero dentro de la identidad de la escuela Fariana, ahí en ese momento, pues, parte de lo que la sistematización muy seguramente nos permita pensar, es si ese elemento se volvió a tomar, o si ahí la P de político fue el momento en donde la asumimos, pero no la discutimos demasiado o no la entendimos en común, sino que, pues, la estamos retomando, es porque ahí esa P se entendió mucho de popular, no tanto de político, ¿sí? (Germán, grupo focal 2023)</i>	3) la segunda "P" que está dentro del PPEC ¿a qué se refiere? ¿A lo Político o a lo Popular? De acuerdo a nuestra experiencia en la construcción de un modelo educativo propio (PPEC) ¿Qué es lo que hemos construido, una P de político o una P de popular o ambas?
<i>También me devuelvo al tema metodológico y a lo tangible, y es que uno de los valores agregados que nosotros tenemos es, ese como metodológico, que sí, tiene tensiones, de si es toda la comunidad o no es la comunidad la que hace el PPEC... pero que en últimas ese modelo propio viene como resultado de unos</i>	4) Indagar por las metodologías y los múltiples actores que han ayudado a la construcción de un modelo educativo propio ¿Cuáles han sido los aprendizajes en la construcción de alianzas durante el proceso del PPEC?

<i>diálogos constantes sobre qué es importante y sobre qué es lo que debe estar, qué es lo que no debe estar, etcétera, pero él cómo y sistematizar esa, digamos, metodología para lograr ese modelo propio es importante, porque luego puede apuntarle a otros procesos (Laura Fonseca, grupo focal 2023)</i>	
<i>Es que lo que sí somos, es ser el único piloto a nivel nacional que está planteando en la práctica un modelo de educación rural, o sea que cabe y que se puede enmarcar dentro del Plan Especial de Educación Rural, con una práctica y digamos, con una fundamentación de todo el proceso que hemos hecho durante este tiempo. Sobre todo, porque el modelo de educación rural, parte de la pertinencia de ser oportuno, de reconocer la territorialidad... Entonces, vea la herramienta tan poderosa que tenemos y pues, ahí ya la idea es ver cómo seguimos confrontando eso y, pues, en esa dirección podemos nosotros enfocar la sistematización (Federico Monte, grupo focal 2023)</i>	5) De acuerdo con nuestra experiencia construyendo el PPEC ¿Qué de lo que hemos hecho no existe o puede aportar a los enfoques educativos territoriales y la elaboración de políticas públicas?

Luego de varias discusiones y análisis colectivos el equipo sistematizador acordó el eje de este proceso de sistematización, el cual fue: **identificar los rasgos de la educación Fariana que han trascendido hasta el día de hoy en la construcción del PPEC**. Esta decisión se tomó dada la necesidad identificada en cuanto a la articulación con la educación formal y las proyecciones que se tienen con el modelo educativo propio:

Yo lo pondría frente a los rasgos, ¿no? Y es cuáles son los rasgos de la educación propia que trascienden el proceso ¿Sí? ... En el momento uno, donde no hay proceso de paz, sino que de lucha ¿cuáles eran esos rasgos? Ahí viene el momento dos, donde hay un proceso de transición provocado por el acuerdo de paz, y ahí hay un momento que dice, bueno, aquí la educación que era ¿tenemos los mismos rasgos? Y luego hay momento tres, está en torno a la biblioteca, y entonces está la tensión entre lo popular y lo Fariano, y ahí qué es eso ¿no? ¿Qué va trascendiendo de eso? Luego hay un momento en torno al proceso de capacitar los líderes y de comenzar a formular el PPEC, y ahí hay un cuarto momento, que es cuando ya hay un primer documento del PPEC, y ahí sale de otra manera, donde se va filtrándose eso... Unos ejes del PPEC que se resumieron a tres, hay un eje de identidad, hay un eje futuro y hay un eje metodológico, Eso es lo que esperamos, que nuestra identidad se respete, que nuestro futuro se asegure en el campo con la presencia de la mujer y jóvenes, y que las metodologías sean participativas, pero ¿eso era o le faltó algo? Perdimos algo por el camino, ¿sí? Porque ahora hay que dialogar con la estructura del plan de estudios y de lo que se oferte, hay que dialogar con la estructura del tipo de convivencia con lo que se oferte, y hay que dialogar con la estructura de participación, en lo que se oferta... Pero a mí se me hace que la pregunta global quedaría para ese lado, ¿cuáles son los rasgos la identidad de la de la educación propia Fariana, que han trascendido el proceso educativo desde su origen hasta la aparición del PPEC (Germán, grupo focal 2023).

¿Por qué y para qué sistematizar este eje?

Una vez seleccionado el eje de sistematización se invitó al equipo sistematizador a construir el para qué y por qué de la selección de este eje de sistematización. Al respecto se construyeron los siguientes objetivos los cuales son la base de este proceso: (1) Identificar si el modelo de educación Fariana se valida en la actualidad y de qué manera lo hace como una forma de reivindicar la historia, (2) reflexionar sobre las metodológicas que se han empleado a lo largo del proceso de construcción del PPEC, (3) Encontrar estrategias que

permitan lograr una articulación con la educación formal, (4) Desarrollar criterios amplios que permitan replicar la experiencia de construcción de un PPEC a nivel nacional y en otros territorios rurales y (5) Contar con un modelo educativo que dé cuenta de la característica de lo rural-campesino y de esta manera brindar orientaciones para la educación rural del país en el marco del acuerdo de paz:

Ahora lo que está en discusión es qué tan válido puede ser este modelo para llevarlo a otros escenarios, ¿Sí? Pero vuelvo y digo el método, El método puede ser válido para cualquier experiencia, tanto de firmantes como no firmantes en la ruralidad... Entonces, ahí lo que entra a jugar es la importancia del método es como un método que tiene la capacidad de vincular a la comunidad, a pesar de sus diferentes matices, en torno a la discusión de la necesidad de generar un modelo de educación. Y la manera en que este método también en ciertos momentos permite que la misma comunidad identifique cuáles son sus rasgos identitarios, Y se empieza a configurar en torno a esos rasgos identitarios (Federico montes, grupo focal 2023).

Definamos la ruta: ¿Cómo sistematizamos?

Delimitado el eje de sistematización el qué y para que de la experiencia nos abrimos paso a construir a diseñar el procedimiento a seguir:

1. Reconstruir colectivamente la historia del proceso de transición de la Educación Fariana al contexto de construcción de comunidad en el marco del acuerdo de paz,
1. Analizar los rasgos de la educación Fariana en documentos, libros y conferencias de las FARC.
2. Construir colaborativamente una guía metodológica para realizar entrevistas a líderes educativos farianos alrededor del país.
3. Realizar entrevistas semiestructuradas a líderes educativos e integrantes del movimiento guerrillero.
4. Realizar talleres reflexivos con el equipo sistematizador por medio de los cuales se identifiquen los rasgos farianos que se mantienen en la construcción del PPEC.

5. Socializar los hallazgos a la comunidad del ETCR-HR y líderes educativos alrededor del país.

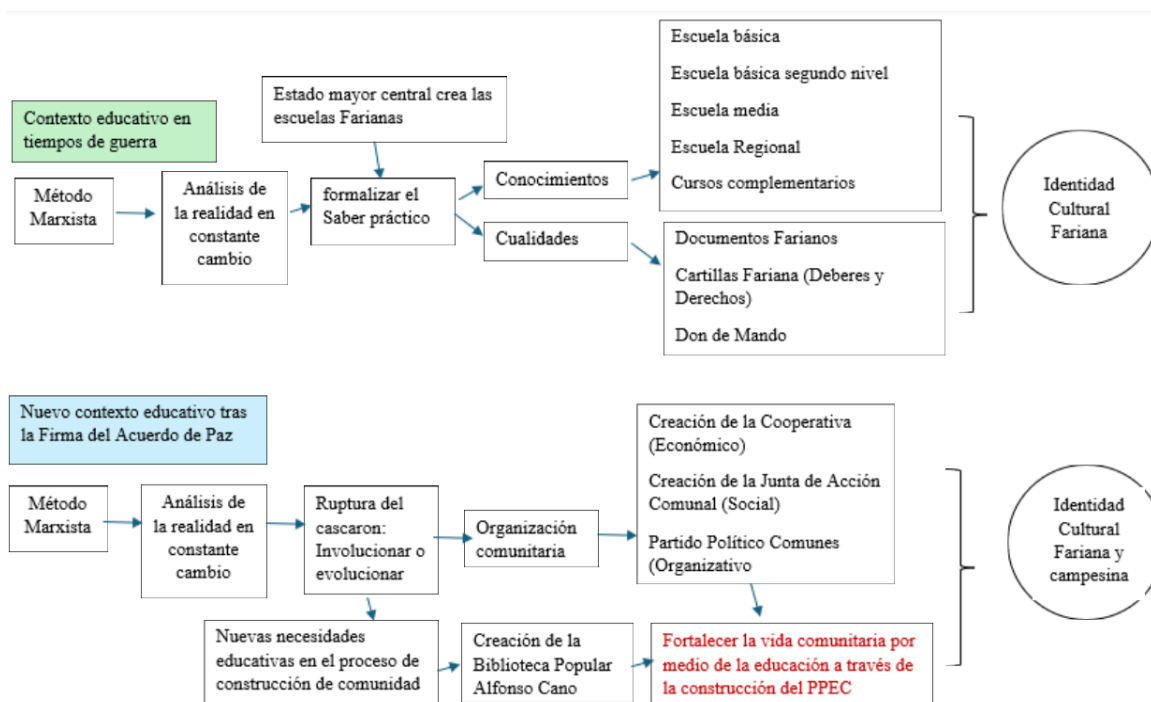
Teniendo en cuenta esta ruta del proceso de sistematización construida colectivamente, se construyeron tres aspectos para la fase de recuperación del proceso vivido; (1) La educación Fariana en el marco del AFP, (2) Los rasgos de la Educación Fariana y (3) Un proceso educativo propio en constante cambio, por medio de la cual se pretendió identificar y reflexionar críticamente sobre los rasgos que se mantienen de la educación Fariana en la actualidad en el PPEC. Lo anterior como una forma de objetivar tanto el trayecto de la experiencia como sus principales características, las cuales permiten develar a partir del análisis colectivo, nuevos significados.

6.1 La Educación Fariana en el marco del AFP

Para lograr identificar los rasgos de la educación Fariana, se invitó al equipo sistematizador, a través de un grupo focal, a reconstruir y dialogar sobre el proceso de transición de la educación Fariana al contexto comunitario y de construcción de paz del ETCR-HR. Junto con la sistematizadora comunitaria y a través de la herramienta virtual Miro, se agruparon las respuestas y discusiones del equipo sistematizador sobre los rasgos de la Educación Fariana y el PPEC. Estas respuestas consolidaron y construyeron el primer mapa por medio del cual se retrataron las tensiones y nuevos significados que tiene el proceso de transición de la Educación Fariana en la actualidad (Figura 4)

Figura 4

Mapa transición educativa Fariana al contexto comunitario



Nota: Elaboración propia, el PPEC como una forma de continuar con los procesos educativos

Durante este momento se identificó el método Marxista como una forma de fundamentar la Educación Fariana, la cual a través de un análisis constante de la realidad formalizaba el saber para crear escuelas y contenidos educativos:

La Educación era la manera en que se desarrollaba el proceso de aprendizaje y enseñanza, de cualificación de cada uno de los hombres y mujeres que ingresaban a las FARC en el día a día, y en los espacios formales y no formales que es lo que denominamos nosotros como escuela. Y la formalización que en cierto momento era menos rica que la realidad. Porque allí se decía, vea nos dimos cuenta de esto y esto, entonces definamos que necesitamos estas escuelas, es decir un proceso de sistematización y análisis y definición sobre la base de una realidad. Que por lo general nunca es más rica que la realidad porque son conceptos y la realidad es fluida (Federico Montes, equipo sistematizador 2023).

La formación, a partir del método marxista permitía que las personas militantes de las FARC-EP comprendieran la vida cotidiana como un proceso de constante aprendizaje, por medio de la cual, además, se comprendía el funcionamiento del sistema social y podía orientar las futuras decisiones:

Quiero decir con todo esto es que uno buscaba era enseñar el método, la receta de sí es así o es así, eso lo define la relación de fuerzas y la realidad que se esté viviendo... Entonces a la gente no se le enseñaba ¡vamos por el socialismo! A la gente se le enseñaba era cómo funciona el sistema y entendiendo cómo funciona el sistema, uno lo que puede deducir es que esta vaina va a generar un retorno a generar un modelo comunitario de desarrollo sostenible (Federico Montes, equipo sistematizador 2023).

De esta forma la firma del AFP construye un proyecto de vida comunitaria, la cual pone en tensión la necesidad de construir nuevos mecanismos de formalización que ayuden a afrontar la vida cotidiana. Al respecto, una de las formas de formalización que se adopta en la actualidad es por medio de la creación tres instancias organizativas. Desde las cuales se pretende comprender el proceso Educativo del proyecto EDUCARE como una forma de cualificar en la actualidad las personas que habitan en la comunidad:

La firma del acuerdo rompe el cascarón... Entonces la dialéctica nos enseña que hay dos maneras de avanzar, evolucionando o involucionando... Y aquí es donde nosotros tenemos que definir cuál es el nuevo método ¿cuál es el nuevo formalismo que vamos a adoptar para poder fortalecer ese proceso? Entonces en los tres niveles uno lo que dice es, por medio del partido, la Junta y la Cooperativa... Entonces cualquier persona que tenga un proceso de cualificación humana, dice EDUCARE es el único que está hablando de la cualificación humana de las personas en la comunidad (Federico Montes, equipo sistematizador 2023).

De esta manera en la actualidad, el proceso de construcción de comunidad es una forma de continuar con una apuesta Política hacia la creación de un modelo de desarrollo sostenible, el cual debe ser fortalecido por un modelo educativo capaz de reconocer los rasgos de la Educación Fariana. Con base a esta primera discusión y análisis sobre la transición de la educación Fariana a la actualidad, el equipo sistematizador propuso ampliar la comprensión sobre los rasgos de la educación Fariana para identificar con mayor profundidad lo que se mantiene en la actualidad en el PPEC. Por lo tanto, se propuso poder realizar una serie de entrevistas a líderes educativo del ETCR-HR y del Partido Político Comunes. Así mismo, también se sugirió tener en cuenta tres entrevistas realizadas en el año 2018 a líderes educativos de las FARC en el marco del proyecto EDUCARE.

Como insumo para la realización de las entrevistas a líderes educativos, inicialmente el equipo sistematizador resalto la importancia de realizar una revisión documental de libros, cartillas, estatutos, conferencias entre otras, que trataban sobre temas educativos. Lo anterior como una forma de profundizar y adentrarse a identificar los rasgos de la educación Fariana, que posteriormente servirían elaborar una guía metodológica con preguntas orientadores para la realización de las entrevistas:

Luego lo que podemos hacer es que eso sea el insumo para desarrollar la guía de la entrevista para las personas, porque no les vamos a preguntar cosas que ya sabemos, sino más para profundizar en cosas que no estén tan claras o cosas que sean importantes (Laura Fonseca, equipo sistematizador 2023).

Junto con la sistematizadora comunitaria se analizaron veintidós documentos sobre la Educación Fariana y se construyó un documento a modo de guía metodológica con preguntas sobre la educación Fariana para la elaboración de las entrevistas a los líderes educativos. El desarrollo de este documento se hizo a partir de la identificación de doce temas generales sobre la educación Fariana y una serie de preguntas que ayudaban a profundizar (Tabla 4).

Tabla 4.

Preguntas orientadoras para las entrevistas con líderes educativos

Tema	Preguntas para profundizar
Apertura	¿Cómo fue su proceso educativo al interior de las FARC-EP?
Filosofía	¿Cuál era la filosofía sobre la cual se fundamentaba la Educación Fariana? ¿Cómo se entendía en la práctica esta filosofía?

Fines educativos	¿Qué tipo de persona querían ustedes formar con la educación Fariana? ¿Quién o quiénes definían esto?
	¿Para qué se educaba en las FARC-EP?
Vida cotidiana	¿Cómo se transformaba la vida diaria en fuente de educación?
	¿Cómo se investigaba la realidad? ¿Qué se tenía en cuenta?
Rol de la educación	¿Qué papel jugaba la educación al interior de las FARC-EP?
Político	¿Cuál era la apuesta política que tenía y que tiene la educación Fariana?
Conferencias	¿Cómo funcionaba la educación al interior de las FARC-EP? ¿Cuál era su estructura?
	¿Qué roles había en la estructura educativa que hacían que funcionara?
Cualidades	¿Cómo se educaba la cualidad humana de los farianos? (Principios y valores)
	¿Cómo se enseñaba la cultura Fariana?
Agentes educativos	¿Quiénes eran los educadores en las FARC?
Cursos	¿Cuáles eran los procesos de formación de las FARC-EP? ¿Qué garantizaban con esa ruta de formación?
	¿Cómo se evaluaban estos conocimientos?

Pedagogía	¿Cuáles eran las estrategias que se utilizaban para enseñar en las FARC-EP?
Actualidad	¿Qué tipo de educación recomendaría que se debe tener en la actualidad? Es decir ¿Qué cambios requiere la escuela Fariana en la actualidad?

A partir de la elaboración de esta guía metodológica con las preguntas orientadoras, junto con la sistematizadora comunitaria viajamos a la ciudad de Bogotá para realizar las primeras entrevistas a líderes educativos de Partido Político Comunes. Posteriormente, viajamos a la comunidad del ETCR-HR ubicada en vereda de Agua Bonita, la Montañita Caquetá, para terminar con el ejercicio de las entrevistas sobre los rasgos de la Educación Fariana con líderes educativos del territorio, que permitieran ampliar y profundizar en esta.

6.2 Los rasgos de la Educación Fariana

En cuanto a la realización de las entrevistas, se lograron realizar un total dieciocho entrevistas semiestructuradas las cuales permitieron ampliar la comprensión de la Educación Fariana. Cada entrevista fue analizada junto con la sistematizadora comunitaria quien a partir de su mirada como firmante de paz, profesora comunitaria y representante educativa profundizo y oriento este proceso. Por medio de este análisis se identificaron ocho temas que dan cuenta de los rasgos de la Educación Fariana; (1) Fundamentos educativos, (2) Espacios educativos, (3) Ejes educativos, (4) Pedagogía popular interna, (5) Fines educativos, (6) Funcionamiento, (7) Evaluación y (8) pedagogía popular externa. Cada tema con sus respectivos subtemas y características que organizan y ayudan a comprender los rasgos de la Educación Fariana (Tabla 5).

Tabla 5*Rasgos de la educación Fariana*

Tema	Subtema	Características
Fundamentos educativos	Análisis de la realidad en constante cambio	Método Marxista-Leninista
		Luchas sociales
		Células del partido
Espacios educativos	Educación continuada (formal – informa)	Cursos
		Escuelas
		Hora cultural
		Planes cotidianos
		Principios y valores
		Vida cotidiana
		Especialidades
Ejes Educativos	Integrales	Espacios de relación
		Cultural
		Político Militar
		Ideológico

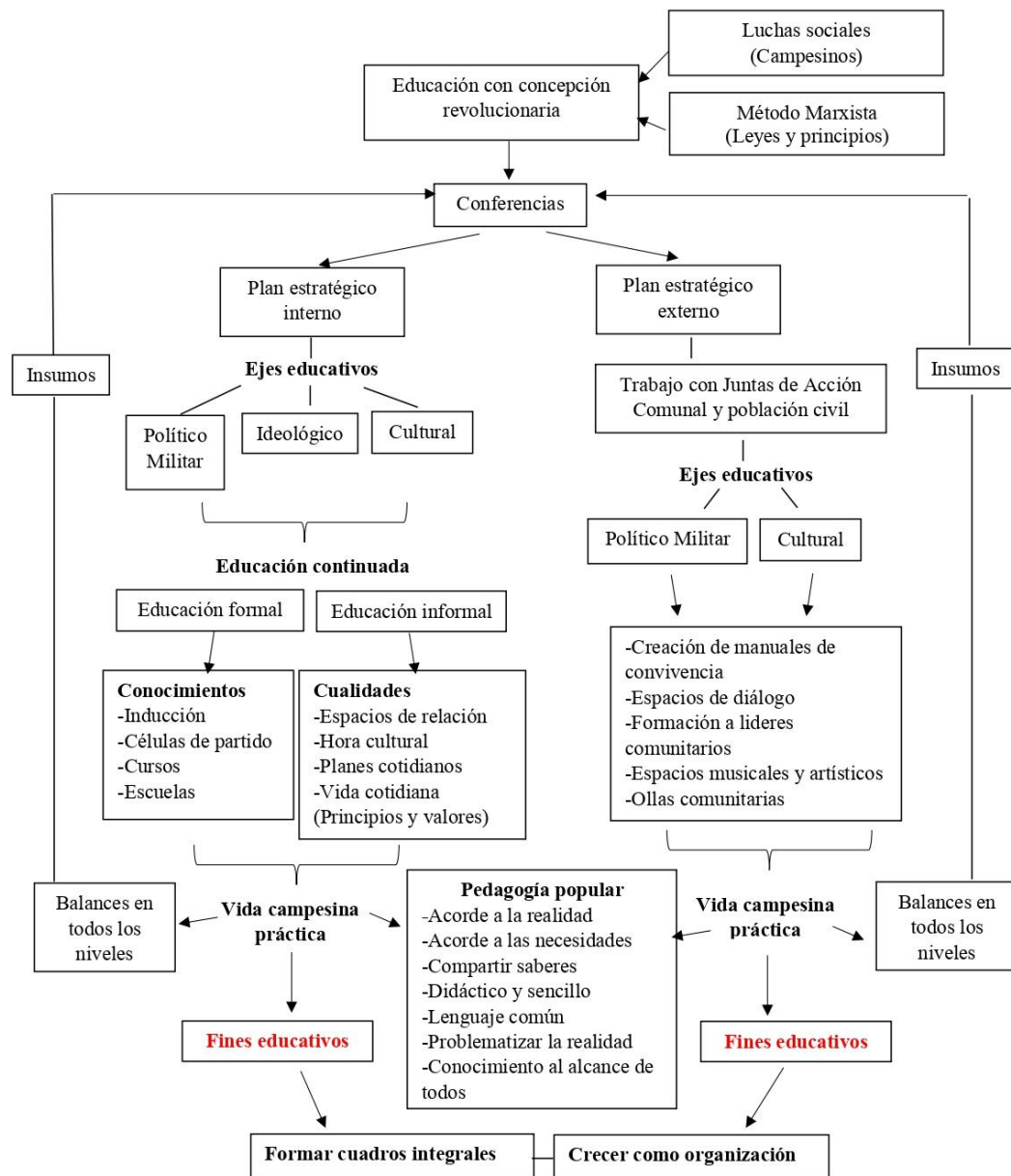
Pedagogía popular interna (Militantes de las FARC-EP)	Aprendiendo juntos	Acorde a la realidad	
		Acorde a las necesidades	
		Compartir saberes	
		Conocimiento al alcance de todos	
		Didáctica y sencillez	
		Lenguaje Común	
		Problematizar la realidad	
		Responsabilidad	
		En la práctica	
Fines educativos	Crecer como organización	Al lado de la gente	
		Alfabetizando	
		Concientizando	
		Enamorándose del proceso	
		Ocupar lugares de poder	
			Producir conocimiento
	Formar cuadros integrales	Abnegados a la lucha	
		Coherente en la práctica	
		Dejar un legado	
		Don de Mando	
Multiplicador			
Principios solidarios			
Relaciones humanas			
		Tomador de decisiones	

Funcionamiento	Educación colectiva Multidireccional	Conferencias nacionales
		Creación de planes estratégicos
Evaluación	Balances	Crítica y Autocrítica
		Espacios participativos
		Sanciones
		Ser un ejemplo en la práctica
Pedagogía popular externa (comunidades y población civil)	Espacios participativos	Creación de manuales de convivencia
		Formación de líderes comunitarios
		Formación militar
		Trabajo con Juntas de acción comunal
		Ollas comunitarias y espacios artísticos

Luego de esta primera organización de los datos, estos fueron socializadas y analizadas con el equipo sistematizador como una forma de seguir profundizando sobre los rasgos de la Educación Fariana y complementar el primer mapa elaborado en el momento del aspecto (1) sobre la transición educativa Fariana al contexto comunitario.

6.3 Un proceso educativo propio en constante cambio

A partir de las reflexiones elaboradas en el anterior aspecto por parte del equipo sistematizador, se logró complementar y ajustar el mapa sobre la transición educativa Fariana al contexto comunitario (Figura 4). En esta oportunidad se elaboró un nuevo mapa el cual ayudó a profundizar y visibilizar el funcionamiento de la Educación Fariana. Al respecto y junto con el equipo sistematizador se construyó el mapa de la educación Fariana con sus principales rasgos, dentro de los que se destacan, su filosofía, ejes, planes, pedagogía, fines y estructura organizativa (Figura 5).

Figura 5*Mapa de los rasgos de la Educación Fariana**Nota: Elaboración propia, estructura y funcionamiento de la educación Fariana*

La educación Fariana

Se comprende entonces que la educación Fariana de acuerdo a la organización jerárquica presentada por medio del mapa, tenía unas bases que recogen las experiencias de lucha de campesinos y campesinas en la transformación de vida rural, así mismo un método filosófico basado en las leyes y categorías del Marxismo-Leninismo.

En lo ideológico y lo Fariano tiene que ver con la apropiación del método marxista, ligado al estudio y la aplicación acertada de las leyes y las categorías (Federico Montes, equipo sistematizador, 2024).

A partir de estas bases se constituye un modelo educativo propio con concepción revolucionaria que busca la transformación de una realidad social. Para lograr lo anterior, y teniendo en cuenta sus bases filosóficas, este modelo educativo plantea la necesidad de ser multidireccional y colectivo (de arriba hacia abajo y de abajo hacia arriba):

En lo Fariano podemos decir que era un modelo multidireccional y de construcción colectiva, que va muy ligado también a entender que todo mundo es un agente educativo ¿no? Que una figura que nosotros hemos venido desarrollando ya (Federico Montes, equipo sistematizador 2024).

Un modelo multidireccional implica entonces crear una estructura de funcionamiento que permita tal cosa. En este caso la Educación Fariana a través de conferencias organizadas por el Estado Mayor Central, se proponía reflexionar sobre la realidad en constante cambio para de cierta manera, estructurar por medio de planes estratégicos soluciones y respuestas ante las tensiones y necesidades de la vida cotidiana de los militantes de las FARC-EP. Una de los principales Fuentes de insumo con los que contaba el Estado Mayor Central de las FARC-EP para construir los planes estratégicos educativos, eran las reflexiones de la guerrillerada sobre las acciones implementadas en la vida cotidiana. Lo anterior comprendido como balances:

Entonces, no sé si se entiende qué es una cosa que va de arriba hacia abajo y retoma de abajo hacia arriba... la vida práctica y a través de estas metodologías se creaban los balances, eso volvía y subía y se hacía como un ciclo (Esperanza Fajardo, equipo sistematizador 2024).

Estos balances eran una forma de identificar lo que funcionaba, no funcionaba y se necesitaba integrar en la vida cotidiana de los militantes de las FARC-EP. Dentro de este mapa también, se identificaron espacios educativos en espacios formales y no formales dado que la educación Fariana era Ubicua, es decir que ocurría en todo momento y en cualquier lugar:

Yo reconozco, la formación en las FARC era Ubicua. Ubicuo quiere decir en el sitio donde está uno, en donde esté ahí hay educación (Germán, equipo sistematizador 2024)

Adicionalmente, la Educación Fariana contaba con una pedagogía popular la cual se caracterizaba por aprender de manera conjunta a partir de un lenguaje sencillo, analizar la realidad, compartir saberes para que el conocimiento estuviera al alcance de todos y todas. A través de la práctica en la vida cotidiana, las escuelas y horas culturales, se devela que la educación Fariana tenía una apuesta ontológica al tener como fin crecer como organización y formar Cuadros Políticos. Entendiendo un Cuadro Político como una persona integral que se formaba y se destacaba en lo ideológico, político-militar, organizativo, cultural y humano:

Sobre el tema de educación y las cualidades de los educadores, que digamos que dentro de este modelo hablamos ahí de los cuadros integrales, que era quienes tenían esa capacidad de irse afinando como educadores... Ósea, un cuadro integral es un ser humano de estupendas cualidades, y el proceso organizativo también, porque no solo es formar a un ser humano, sino que hay un proceso social y eso desmitifica un poco el concepto guerrillerista... detrás de esto hay una apuesta humanista (Federico Montes, equipo sistematizador 2024).

Por medio de la creación de este mapa y el análisis colectivo con el equipo sistematizador sobre los rasgos de la educación Fariana se concluye que este proceso consolida una educación propia en el marco de un contexto histórico de guerra. Sin embargo,

se identifica también la necesidad de reconocer estos rasgos en la actualidad como una forma de poder continuar el proceso educativo en un contexto de construcción de paz que forme nuevos sujetos:

Frente al tema cultural y ambiental porque es que hay varias escuelas al interior de las FARC y cada escuela tiene sus documentos y todavía existen y de ahí es donde uno está retomando los elementos o las herramientas que había dentro de todo eso para ponerlas hoy en día al trabajo o al servicio de la educación, porque ya no estamos allá en armas, pero estamos en una comunidad y entonces, pues es ver que logramos nosotros como extraer y mantener todavía (Esperanza Fajardo, equipo sistematizador 2023).

A partir de esta organización y análisis de los datos se empezaron a identificar con mayor claridad las tensiones y contradicciones al ser contrastadas en la actualidad en el proceso del PPEC. A continuación, se presentan las reflexiones gestadas a partir de este proceso de sistematización.

7. Reflexiones de fondo

Finalizada la fase descriptiva de los tres aspectos que hicieron parte de este proceso de sistematización, se invitó al equipo sistematizador a reflexionar críticamente sobre los rasgos de la Educación Fariana que se mantienen en la actualidad en el PPEC. Para este momento, por medio de un grupo focal, se presentó de manera cronológica los momentos de este proceso de sistematización, así como las principales conclusiones de cada uno de los aspectos previamente mencionados. Dentro de los cuales se presentaron los mapas elaborados desde el primer momento sobre la transición de educativa, hasta el consolidado sobre los rasgos de la Educación Fariana.

Para este momento se invitó al equipo sistematizador a ver con de manera crítica y profunda lo reconstruido y develado de los rasgos de la Educación Fariana, para ser

contrastado y puesto en tensión con la propuesta del PPEC. Por medio de un cuadro comparativo, el cual recogía las categorías de los rasgos de la Educación Fariana, se propuso poner estas en contraste con los rasgos del PPEC y la forma en cómo se identifica que se mantienen en la actualidad. Durante esta sesión se invitó al equipo sistematizador a profundizar no solo en la identificación de lo que se mantiene en la actualidad de la Educación Fariana, sino, además, en la forma en cómo se construyeron, reajustaron o cambiaron estos rasgos en el PPEC. A continuación, se presenta desde la voz del equipo sistematizador la interpretación crítica de la experiencia.

7.1 Interpretación crítico-dialéctica

A partir de las interpretaciones, reflexiones, discusiones y análisis de las categorías generados por el equipo sistematizador, sobre los rasgos de la Educación Fariana que se mantienen en la actualidad en el PPEC se develaron las siguientes interpretaciones:

Proceso educativo comunitario

En la actualidad se identifica la importancia que tiene resignificar las palabras que componen el nombre del PPEC. Un ejemplo de esto es la primera palabra la cual es *Proyecto*. A través de la sistematización se devela que esta palabra pone en evidencia una noción educativa finita y dependiente de incentivos económicos externos lo cual es opuesto a la noción educativa comunitaria. Entendida esta última como un proceso continuo que se mantiene vivo en la medida en que sus agentes se apropian de ella y crean acciones colectivas e individuales para mantenerla. Así mismo por medio de la cual se reconoce un momento histórico de lucha y se recoge en la actualidad a través de una apuesta educativas propia en

un contexto comunitaria y de construcción de paz. En este sentido comprender y construir un proceso educativo comunitario depende de la comunidad y su vida:

Entonces, para algunos, educaré o la biblioteca es un proyecto, para otros está claro de que eso es un proceso, Y la diferencia de ese concepto radica en que, alguno dice ¡ah se acabó la plata lista! Se acabó eso. No, nosotros decimos: no puede haber plata, pero ¿y cómo vamos a seguir sacando esto adelante? Entonces reconocemos la importancia y la potencia de eso, porque tenemos apropiación del fenómeno y de la apuesta (Federico Montes, equipo sistematizador 2024)

Nosotros en ese documento no tenemos proyecto político educativo, no deberíamos tener proyecto, deberíamos tener proceso político educativo comunitario, esa hijuemadre palabra nos pone en otro escenario, y solo ese cambio, es un cambio el hijuepizcas... O sea, si alguien llega y lee y dice ¿ese el proyecto? ¡No! Este es el documento del proceso educativo comunitario. Es para que entienda de entrada, que es que no estamos buscando alcanzar tres metas en cinco años... Pero es muy diferente pensar si ese documento dinamiza un proyecto y se va a morir el día que no tengamos fondos para el proyecto, a pensar que ese documento dinamiza el proceso educativo de la comunidad, que no depende de los fondos, sino de la comunidad y su vida (Germán, equipo sistematizador 2023)

Esta diferencia conceptual y de significado también pone en evidencia que, cuanta más apropiación comunitaria haya sobre la educación como *proceso* no solo se tendrán diálogos más pertinentes con actores externos que vengan con una lógica de proyecto, sino además se orientarán acciones educativas con pertinencia territorial para el fortalecimiento de la vida comunitaria y rural:

Digamos que la gestión de lo público del estado actualmente ve mucho el tema del proyecto, entonces cada gobierno llega con un paquete de proyectos y en últimas su programa de campaña... el proyecto debe la idea de que hay un problema, no una necesidad, eso ya es bien diferente, o sea, hay un problema, hay que atenderlo con una solución y se implementan los fondos en esa solución. Por eso digamos que la paz para muchos gobiernos es la ejecución presupuestal, y es como aquí tenemos esto es para que se haga, ya se hizo y ya quedó... Entonces, el proceso de la comunidad no se ve por ningún lado... Entonces el agente comunitario, el líder, el representante, la misma comunidad, tiene que verse pues, cambiando sus prioridades y eso es en función de lo externo y no desde nuestras propias necesidades (Germán, equipo sistematizador 2023).

Educación como apuesta política

Se identifica que, en la actualidad la apuesta política que se desarrolla en el Proceso Educativo Comunitario está orientada a construir proyectos de vida comunitaria, el cual por medio de la filosofía del Buen Vivir encuentra un fundamento:

Aquí se trata de una como vincular a la comunidad a un proyecto de comunidad que tiene un trasfondo y que es profundamente político y que es el proyecto de comunidad... y la filosofía de ese proyecto de comunidad es el Buen Vivir (Federico Montes, equipo sistematizador 2023).

Así mismo esta apuesta política educativa comunitaria fundamentada en la filosofía del Buen vivir, en la actualidad se construye y reflexiona desde las orientaciones de las personas que viven en la comunidad. Es decir, quienes realimentan y proyectan el Buen Vivir de la comunidad del ETCR-HR son quienes hacen parte de ella:

Tenemos un comité educativo y el comité educativo es un comité de acción, tenemos programas y los programas son acción, de llevar los niños y hacer cosas con los niños... pero la pregunta es quién es el encargado de tener una visión de cómo es el Buen Vivir actualmente para esta comunidad de Agua Bonita, ¿el partido? ¿La cooperativa? ¿La junta? ¿Ninguno? Porque antes se hacía entre el Estado Mayor y las conferencias... en el PPEC quién hace ese pensamiento? Y el punto es que ese pensamiento debería hacerse con la comunidad dado que es un Proyecto Político Educativo ¡Comunitario! Es decir, hemos reunido a la comunidad para hablar de la escuela, hemos reunido sí... pero el punto es cómo la comunidad se piensa políticamente (Federico Montes, equipo sistematizador 2023).

No realizar estas reflexiones sobre el Buen Vivir, puede llevar a que el proceso educativo comunitario se convierta en una serie de acciones que van perdiendo su sentido político al perder de vista la reflexión sobre lo que para la comunidad es importante de su educación:

Pero creo que hay un llamado bien interesante que emerge de este contraste... es como hacer visible y permanente la práctica de la reflexión política no solo la actividad. Porque hay cosas que son más vendibles y amables, la reflexión ambiental a todos nos encanta, esto de ver la guardia del monte nos encanta... pero sentémonos y démonos cuenta de que las opciones económicas ¿cuáles son?, que la justicia social no existe y que eso hay que reformarlo, eso no le gusta a todo el mundo y si los niños no aprenden eso en la reflexión la

escuela no se los va a enseñar porque están montados en otro sistema que no le interesa pensar eso con los niños... y eso es lo político (Germán, equipo sistematizador 2023).

Buen vivir comunitario

De acuerdo a las interpretaciones sobre la vida comunitaria, se identifica que una de las formas en que se ha traducido y resignificado al contexto actual la filosofía dentro del PPEC ha sido por medio del Buen Vivir. Bajo esta filosofía el equipo sistematizador devela que se fortalece la vida comunitaria en la medida en que se busca una vida digna con justicia social y ambiental en la que transformen colectivamente y garanticen derechos sociales, políticos y económicos:

Pero lo que sí se mantiene, es que dice que el punto es la dignidad y el Buen Vivir y esto con justicia social. Y eso no se ha quitado, se mantiene, y yo siento que, viéndolo en la práctica, eso está, o sea que el Buen vivir no ha sido una cosa impuesta, sino que recoge una apuesta muy Fariana de la justicia social, de la dignidad de tener unas prácticas distintas. De hecho, hay una parte donde dice que la apuesta es la búsqueda colectiva de transformaciones que apunten a la equidad y garantía de derechos fundamentales, sociales, económicos y políticos, que de nuevo siento que rastrea todas estas cosas de la educación Fariana (Laura Fonseca, equipo sistematizador 2023).

Por medio del Buen Vivir se pretende retornar a lo que los pueblos étnicos enseñaban sobre el desarrollo de las relaciones armónicas para crear ecosistemas sostenibles en el tiempo y espacio. Sin embargo, ya no como pueblos étnicos sino en este momento histórico siendo comunidad;

Como comunidad el concepto del Buen Vivir si es un referente, es un referente que no solamente recoge la experiencia que vive el campesinado, sino lo que vivimos nosotros actualmente con el concepto de las zonas de reserva campesina... Una de las figuras que más aplica para desarrollar ese concepto. Uno lo que observa es el retorno, digamos, a unas relaciones para crear una especie de ecosistemas productivos, que permitan la sostenibilidad en el tiempo y el espacio. Que en cierto momento es lo que nos habían enseñado los pueblos étnicos, y que desafortunadamente se perdió y que ahora estamos haciendo ese retorno, ya no siendo pueblos étnicos, sino siendo comunidades (Federico Montes, equipo sistematizador 2023).

Dentro del proceso de formación educativo de los niños y niñas se entiende desde una visión de desarrollo fundamentada en la organización comunitaria, la cual entiende la productividad, la sostenibilidad, la autonomía y la soberanía desde una visión cooperativista. Así mismo lo social desde el bien común y lo político promoviendo acciones de transformación en y para mi territorio y lo que la comunidad busca:

Una visión de cómo el pelado o la pelada en su proceso de formación entiende la importancia de la productividad, la productividad en el territorio desde unos conceptos de sostenibilidad, de autonomía, de soberanía, sobre todo hacia un objetivo que se llama el Buen Vivir que mencionaba Laura hace un momento. Desde la concepción filosófica. Lo social. Entonces lo social es cómo logramos nosotros internar, integrarnos desde un criterio de colectivismo, pero siempre buscando el bien común, o sea, lo común, lo comunitario viene de eso, ¿no? ¿Qué es común? ¿Qué es común? ¡Ah! Que queremos tener desarrollo, que queremos tener dignidad, entonces, de eso viene lo social, y lo político es el cómo yo ayudo a construir desde lo político esta visión de territorio, porque así funciona también el país, ¿no? El país tiene un modelo económico, tiene unas relaciones organizativas que se dan, pero tiene un poder político. Entonces, el cómo desde el proceso cognitivo, desde el proceso de formación en la escuela, en el colegio, se forma gente para la acción política (Federico Montes, equipo sistematizador 2023).

Uno de los rasgos que se mantienen en la actualidad de la educación Fariana ha sido el énfasis que se pone en lo colectivo. Al respecto se identifica la cosmovisión del Buen Vivir como una forma donde se recoge y materializa la colectividad. Así mismo se identifica la necesidad de seguir pensando y transformando la colectividad en el contexto de la vida comunitaria:

Yo lo que veía es eso, como un énfasis en lo colectivo, ¿sí? Como en la importancia de lo colectivo, y arriba en filosofía, yo no sé si va ahí, pero en lo que está en el PPEC, que creo que eso sí está claro, es lo del Buen vivir, cómo lograr materializar el tema del buen vivir y cómo traducir esto de lo Fariano a una lógica más orientada al Buen Vivir (Laura Fonseca, equipo sistematizador 2023).

Método marxista-leninista

Abordado el tema sobre la filosofía Fariana y como esta se mantiene en la actualidad en el Proceso Educativo Comunitario, el equipo sistematizador menciona la importancia de

seguir contando con el método filosófico fundamentado en las leyes, principios y categorías marxista-leninista. En este caso se identifica que este método se mantiene en la actualidad de manera implícita en la planeación y acción de los procesos educativos:

En el PPEC cómo lo identifiqué yo, desde la concepción del proceso educativo y su desarrollo. No como un discurso explícito, sino como un método que está de manera implícita en el proceso y cómo se desarrolla, porque por ejemplo en el PPEC lo que hacemos nosotros es explicar cómo arrancamos de cosas sencillas y nos hemos ido montando en cosas más complejas, Cómo se arranca a través de una suma de acciones que permiten crear una cualidad en el personal que participa de esto. Y cómo todo termina generando una dinámica educativa (Federico Montes, equipo sistematizador 2023).

Ejes educativos comunitarios

De acuerdo a la importancia de los ejes de la Educación Fariana; Político-Militar, Ideológico y Cultural, se identifica que en la actualidad en el PPEC, estos ejes requieren ser transformados y comprendidos a partir de la organización de la vida comunitaria del ETCR-HR.

Con base a lo anterior estos ejes se construyen a partir de las instancias organizativa de la comunidad, las cuales son; La Junta de Acción Comunal como lo social, la Cooperativa como lo económico y la representación Política del Partido Comunes como lo organizativo. En este sentido para la educación comunitaria un elemento clave es la formación de agentes educativos que logren orientar sus acciones pedagógicas hacia los objetivos comunes planteados desde cada eje, generando como resultado la armonización y el fortalecimiento de la vida comunitaria, lo cual se espera que promueva la pertinencia del proceso educativo:

Porque para mí los ejes en este momento, si habláramos de estos ejes educativos, como para el proyecto de comunidad estaría en lo político indiscutiblemente, que sería una recolección de lo político ideológico, que estaría lo que tiene que ver con lo organizativo Y estaría otro que tiene que ver con lo productivo. Digamos que son como las tres dimensiones fuertes que tiene en este momento la comunidad, en otras palabras, la cooperativa, la junta y el partido. Esos son los ejes. Y la manera en que quien quiera ser un agente educativo tenga la

capacidad de armonizar los tres en torno a los objetivos de la comunidad, eso es lo que determina si es exitoso o no en el papel (Federico Montes, equipo sistematizador 2023).

Fragmentación en la estructura educativa

Identificados los ejes del PPEC en la actualidad, se ve la necesidad de seguir fortaleciendo la articulación y diálogo entre estos tres ejes educativos. Lo anterior con la intención de construir horizontes educativos colectivos y de ampliar las voces que orientan la apuesta de la educación propia:

Digamos, el modelo de educación no está fragmentado. La estructura si ¿Por qué? Porque en eso nosotros hemos sido sólidos con esperanza y con las peladas. O sea, hemos sido nosotros con esperanza aquí en el marco y con la misma Tatiana no tenemos una contradicción aquí. Lo que está fragmentado es el proceso organizativo en torno al modelo de educación... Claro, quien más debería estar empoderado de este proceso educativo debería ser la junta comunal porque es su misionalidad. Y no lo está haciendo (Federico Montes, equipo sistematizador 2023).

Creo que es importante hacer un ejercicio... eso que estaba diciendo Fede de compartirlo con las otras instancias y con otros lugares para pensar los horizontes de la educación como colectivo (Laura Fonseca, equipo sistematizador 2023).

Construir una educación desde estos ejes que fortalecen la vida comunitaria implica reconocer y generar acciones que no solo viabilicen los hallazgos y reflexiones, sino que también inviten a construir y tejer redes comunitarias que amplíen la visión y construyan articuladamente el proceso educativo comunitario:

Yo creo que el ejercicio de sistematización es un ejercicio muy valioso, pero siento que hay que visibilizarlo mucho más... porque ese ha sido un valor agregado que nosotros estamos dando como universidad, al vincular a la gente de la comunidad y al Comité, pero siento que no... y es mi reflexión para esta sistematización, como que tienen que salir de estas personas que estamos aquí... mi tema ahorita es, cómo logramos que esto salga de la discusión interna de personas que trabajan y se meten en el cuento y que se vuelva parte de las reflexiones comunitarias y siga orientando procesos (Laura Fonseca, equipo sistematizador 2023).

De esta manera se concluye que, para lograr una educación a lo largo de la vida, el cual es uno de los objetivos del PPEC, se necesita comprometer y articular a las tres

instancias organizativas de la comunidad (Cooperativa, Junta y Partido) para que oriente y fortalezca el proceso educativo:

Yo siento que ese proceso de realimentación no está, y si bien lo que adelantamos desde EDUCARE es importante, se está quedando en el discurso en muchos lugares, y no ha logrado comprometer a las tres instancias... Yo siento que con Tatiana logramos vincularnos como cooperativa, pero no se logró posicionar la educación como eje central de la comunidad, y en ese sentido vincularlo a uno de los objetivos del PPEC que es educación a lo largo de la vida. (Laura Fonseca, equipo sistematizador 2023).

Creación de conferencia educativa

Ante la fragmentación de los ejes educativos, el equipo sistematizador identifica la necesidad de retomar las *conferencias* de los rasgos de la Educación Fariana a la actualidad. Las conferencias entendidas como, aquellos espacios en los cuales el Estado Mayor Central discutía y analizaba la realidad en constante cambio y desarrollaba planes estratégicos que orientaban cada uno de los ejes educativos de la vida guerrillera. De esta manera se pretende que en la actualidad por medio de estas conferencias se construyan un espacio, en el que un grupo de personas se encarguen de evaluar, planear y proyectar planes educativos de acuerdo con los ejes para fortalecer la vida comunitaria (Cooperativa, Junta y Partido):

Sería muy bonito que empezáramos un proceso preparatorio de la conferencia sobre educación en Agua Bonita como educación territorial y entonces, ¿qué hacemos nosotros? Esta es la comisión preparatoria, que estamos elaborando las tesis, todos los insumos discursivos, para que la gente llegue allá a darse el debate, y podríamos plantearnos este ejercicio. Necesitamos hacer una conferencia, ¿por qué la categoría de conferencia? Porque creemos que lo que salga de aquí va a ser un insumo máximo para cómo nos vamos a desempeñar todos. Ah, que, si nos unificamos todos en torno a un mismo plan, bien... Unificar la discusión frente al modelo de educación. Porque se identificaba que está fragmentado un poco (Federico Montes, equipo sistematizador 2023).

Creación de un Curriculum pertinente

Acorde a los ejes educativos del PPEC en la vida comunitaria, se menciona en la importancia de construir entonces, contenidos educativos por medio de los cuales los niños, niñas y jóvenes comprendan lo que significa vivir en comunidad. Así mismo entender el por qué y para qué de las estructuras organizativas. De esta forma fortalecer la identidad y garantizar la pertinencia de la educación:

Durante la primaria y a través de la forma como se vive la escuela... uno debería entender que es el órgano ejecutivo, el legislativo y el judicial del poder. Por eso es que un colegio tiene consejo, personero. Aquí lo que tendría que entender un niño, es por qué y cómo es esto de que hay una cooperativa, por qué y cómo es esto de que hay una junta y por qué y cómo es un partido. Los niños tienen que entender eso como un niño, o sea, que esa es la forma de vivir la comunidad y claro si esto se hace con currículo escolar colombiano, no aparece (Germán, equipo sistematizador 2023).

Educación para infantes

Otro de los rasgos educativos farianos que se mantienen en el PPEC, es la pedagogía popular por medio de la cual las profesoras comunitarias del Comité de Educación del proyecto EDUCARE, estructuran y desarrollan los programas educativos. Sin embargo, se identifica en la actualidad la importancia que tiene actualizar esta pedagogía, dado que la Educación Fariana no nace para educar niños y niñas, por el contrario, esta pedagogía estaba centrada en la educación de adultos:

Hay una cosa que me queda a mí de esta jerarquización de categorías que hacen, y que me queda como una tarea reflexiva creo yo, es que claro la educación Fariana no nace para educar niños y niñas, y eso pone en el escenario de lo que hay que resolver en la práctica con la comunidad, una tarea importante, porque, de alguna manera, lo que hace el estado con su educación parte de dos principios, y es la educación en la infancia, mejor, lo que es una primera infancia, es que todos los dispositivos cognitivos, o sea, afectivos, comunicativos, con los que uno nace genéticamente, desarrollen su madurez en la medida en que uno se va adaptando a la vida que tiene su familia y su comunidad (Germán, equipo sistematizador 2023).

Crear nuevas estrategias para consolidar en una educación para infantes requiere entonces la reestructuración de las pedagogías en las que se busque principalmente reconocer y fortalecer la voz de los niños y niñas para que puedan construir lenguajes propios, que para este caso serían comunitarios:

Lo que yo siento un poco al hacer la retrospectiva con educación Fariana es, ellos siempre se enfrentaron a adultos. Educaba a personas que estaban en armas, eran personas que habían llegado allí a buscar y a comprometerse y tal... eran personas, pues, que además tenían liderazgo en su comunidad, entiendan, eran adultos con voz. Y para ir a la concepción más típica del asunto: primera infancia o infante, sin voz. Y todo lo que hace esta primera educación, es darles una voz, o sea, darles unos lenguajes y una forma de ver el mundo... Aquí lo que me parece que es interesante es... desde esta visión ¿que implica formar un niño y cuáles son las palabras básicas del asunto? (Germán, equipo sistematizador 2023)

De esta manera se plantea la necesidad de seguir pensando y construyendo nuevos lenguajes que logren adaptarse a las lógicas de formar y educar niños, niñas y jóvenes. Es decir, una educación con unas pedagogías que permitan fortalecer su voz y comprender su mundo para transformarlo.

Lenguajes comunes: Alfabetización

Formar a los niños y niñas con lenguajes que no solo les permitan leer su realidad, sino que fortalezcan su identidad comunitaria, requiere para el equipo sistematizador preguntarse por el tipo de literatura y el plan lector que permita darles a los niños y niñas lenguajes comunes. Lo anterior visto como la nueva forma de alfabetizar, distinta a como se comprendía en la Educación Fariana, ya que esta se orientaba a enseñarle a campesinos y campesinas a leer y escribir:

Para ponerlo muy explícito, uno no aprende a leer, uno aprende lo que lee, y eso es muy importante. La niña que aprende a leer leyendo Caperucita crece pensando que hay lobos, que hay abuelas y que hay que ser obediente y que hay salvadores ¿sí? Por lo tanto, otro tema que se implica aquí mucho es si los niños y las niñas en este momento están aprendiendo a leer y a pensar el mundo de las matemáticas y desde la ciencia, ¿qué tienen que leer? Porque si no, pues sus niños con las lecturas básicas de primero, chao, ya Farianos no son, lo aseguro, porque el mundo que van a ver es un mundo leído a través de la lectura de los que hacen libros infantiles, que tienen hoy en día muchas cosas bonitas...

pero toda la literatura infantil es moral... Cómo debo sentirme, quién es el bueno, quién es el malo, por qué debo luchar. Eso está en todos los libros infantiles. Por lo tanto, ¿cuál es el plan lector para los chiquillos? Son tareas interesantes, ¿cómo le damos voz? Aquí la tarea era alfabetizar campesinos que no hayan podido ir a la escuela. Aquí la tarea en el PPEC es en este momento la historia, digamos es ¿qué queremos que lean nuestros hijos? Porque esa será su forma de alfabetizarse, no solamente de coger el alfabeto, sino de coger el primer mundo que hay que ver (Germán, equipo sistematizador 2023).

Principios y valores

Uno de los principales rasgos educativos que se mantienen en la actualidad en el PPEC de la Educación Fariana ha sido la formación en principios y valores, los cuales han sido adaptados y resignificados a partir de los deberes y derechos farianos. Por medio de la creación de una apuesta educativa propia, los principios y valores se han puesto al servicio de la vida comunitaria:

En el documento del PPEC lo Fariano está super claro, hay una parte del PPEC que dice “esto se basa en los principios farianos y se transforma según las condiciones históricas en las que estamos” y hace una cosa interesante el PPEC y es explicar los principios orientadores: Responsabilidad, Integralidad, crítica y autocrítica, camaradería y construcción colectiva y dice, esto viene de lo Fariano así y se ha transformado así (Laura Fonseca, equipo sistematizador 2024).

La comunidad como escenario educativo

Teniendo en cuenta que uno de los rasgos de la Educación Fariana era que esta era Ubicua, en la actualidad, el equipo sistematizador identifica que, para el PPEC, se comprenden los espacios de la vida comunitaria como lugares de aprendizaje. Es decir, la comunidad se convierte en una especie de aula al aire libre en la que los niños y niñas aprenden cotidiana y continuamente.

En el caso del PPEC como se concibe originalmente, pues están los espacios de la comunidad como lugares educativos. Ósea, la educación funciona en la huerta, funciona en el sembrado, funciona en la cancha, funciona en las calles, funciona en la biblioteca, entonces, más es como los espacios comunitarios (Laura Fonseca, equipo sistematizador 2024).

Comprender que la misma comunidad se convierte en un centro educativo significa, al igual que para la Educación Fariana, que todas las personas que habitan en este lugar están en la capacidad y facultad de enseñar y construir conocimiento con los otros:

Entonces llegaba yo, y Germán que ya había llegado cinco años antes que yo allá, entonces le, decían Federico se va a la rancho con Germán [Lugar donde se prepara la comida] ¿Y Germán qué función tenía ahí? Pues, como Federico está nuevo, usted enséñele a Federico cómo se trabaja en la rancho. Y entonces podía ser la persona más básica y elemental del campamento quien le estaba enseñado a uno. Como por ejemplo decimos nosotros en la comunidad. En la comunidad podemos citar el ejemplo de Tigre. Tigre no tiene un nivel académico que uno diga, él estudió esto, esto, pero tiene una serie de conocimientos que pone a disposición (Federico Montes, equipo sistematizador 2024).

Adicionalmente, se identifica que por medio del proceso educativo comunitario se han ido formalizando ciertos espacios comunitarios como espacios educativos en los que se ha logrado consolidar procesos de educación permanente en los que los niños y niñas aprenden:

Pero, digamos que, en el PPEC, lo que hacemos nosotros es también tratar de formalizar algunos espacios. Es que ya nosotros decimos, la biblioteca es un espacio de formación, los programas son un espacio de formación, o sea, desde un modelo alternativo formalizamos unos espacios que son permanentes, son sistemáticos, digámoslo así, los programas y los espacios propios que tenemos nosotros de educación (Federico Montes, equipo sistematizador 2024).

Articulación con la educación formal

Por otro lado, en el proceso de construcción y desarrollo de un modelo educativo propio ha sido clave la articulación y reconocimiento de la educación formal. Uno de los retos que tiene actualmente el PPEC es poder co-construir estrategias educativas que articulen tanto la educación comunitaria como la educación formal, para de manera lograr un fortalecimiento y potencialidad de la educación rural:

O sea, cuando nosotros planteamos, metámonos en el tema de crear el centro educativo y de fusionar esto con el núcleo educativo que hay allá, estamos diciendo confrontémonos,

ósea ya lo que era un discurso desde aquí, hablando y cuestionando el modelo de educación tradicional no va a ser un discurso, sino que va a ser una disputa permanente en la práctica porque es la manera en que se nutre. No estamos planteando que desaparezca el modelo de educación formal, estamos diciendo que la educación formal tiene que reconocer otras prácticas educativas para potenciarse a sí misma. Entonces nosotros estamos planteando entrar a ser parte en cierto momento de la educación formal con una visión que refresque, y que mejore y que potencie la educación formal (Federico Montes, equipo sistematizador 2024).

Adicionalmente, se identifica que este proceso de articulación con la educación formal, pone en tensión la concepción que tiene el PPEC sobre los espacios educativos. Dado que se comprenden estos como espacios abiertos al interior de la comunidad, mientras que para la educación formal, estos se dan en un aula. Lo anterior refleja lo que debe seguirse pensando y encontrando puntos en común que permitan una articulación positiva entre el PPEC y la educación tradicional del territorio:

Y en lo que funciona actualmente aparece ya una cosa y es que un lugar de aprendizaje es el aula, y el aula es toda otra concepción de cosas; el aula, digamos, este diálogo con lo oficial implica que el PPEC se va a vivir en aulas y las aulas son otro espacio, otra forma de vivir lo educativo (Germán, equipo sistematizador 2024)

Apertura educativa tutorada

De acuerdo a lo anterior, se devela que para realizar estas articulaciones con la educación formal o con otras instituciones educativas o sociales, es necesario construir un mecanismo de acompañamiento comunitario que permita una articulación educativa positiva. Este acompañamiento debe estar basado en el diálogo constante y la necesidad de construir apuestas educativas pertinentes acorde a las necesidades y cualidades del territorio:

Entonces, cuando no se tutorada eso de manera acertada, usted está exponiendo a la comunidad a llevarla a espacios donde va a venir alguien a enseñar algo que no tiene pertinencia, que no está adaptado a las necesidades del territorio, y empieza usted a confundir a la gente... Lo contrario a eso lo denominaríamos nosotros aquí como el ejercicio de la apertura educativa tutorada. Y es que lo que hemos hecho, por ejemplo, con ustedes. Ah, que vamos a hacer tal cosa. Entonces, por ejemplo, el diplomado que hicimos sobre educación popular, nos sentamos, lo discutimos, lo estructuramos, lo ajustamos, lo

adaptamos a las necesidades del territorio, Y por eso el impacto fue positivo. Y es que ahí la gente lo interiorizó y lo apropió (Federico Montes, equipo sistematizador 2024).

Profundizar en estas características empezaría a suscitar algunas reflexiones en torno a lo que se mantiene en la actualidad en el PPEC. Por ejemplo, en cuanto a la forma en que se conciben los espacios de aprendizaje en la actualidad:

En el caso del PPEC como se concibe originalmente, pues están los espacios de la comunidad como lugares educativos. Ósea, la educación funciona en la huerta, funciona en el sembrado, funciona en la cancha, funciona en las calles, funciona en la biblioteca, como los espacios comunitarios (Germán, equipo sistematizador 2024)

Formación de nuevos agentes educativos

Uno de los fines de la Educación Fariana era la formación de *Cuadros Políticos*, quien luego de muchos años de experiencia y formación, tenían la característica de ser multiplicadores y replicadores del saber y del conocimiento, es decir eran quienes tenían la facultad y habilidad de enseñar a otros en las FARC-EP. Teniendo en cuenta este rasgo de la Educación Fariana, en la actualidad se identifica la necesidad de preguntarse por la identidad del educador comunitario y lo que este requiere para el proceso de formación en el marco del PPEC:

Tenemos la tarea de pensar el agente educativo, ¿sí? Porque esto que has mostrado hoy de los cuadros y de identidad del cuadro y del compromiso vital del cuadro, eso atraviesa un elemento que no está en el PPEC en este momento, y ese esa identidad del educador y de quien educa y eso está chévere para desarrollarlo (Germán, equipo sistematizador 2024).

Al respecto surge entonces la pregunta sobre quién o quiénes pueden ser educadores en la comunidad del ETCR-HR. Se devela que el proceso de educación comunitaria necesita tener y desarrollar una perspectiva en la que se reconozcan educadores locales con experiencias propias y pertinentes del territorio:

¿Quién puede ser un educador? Eso es un tema generalmente neurálgico, e indudablemente la comunidad va a tener que recibir profesores que están nombrados por el Estado y que vienen de una carrera docente, y muy poco de esta perspectiva de entender la educación Fariana. En este esquema que estás haciendo, se ve la necesidad, o sea, como lo digo de otra manera... no cualquier profe es campesino... Quien es capaz de transmitir estos saberes necesita tener la sensibilidad de que su vida es un modelo, de que su experiencia ha acumulado estos saberes, de que sus preocupaciones valorativas defienden un discurso y unas convicciones sobre la vida rural, claramente cualquier profe nos sirve pa' eso, y por muy graduado que sea, y es como que la educación necesita esa perspectiva de alguien que vive eso (Germán, equipo sistematizador 2024).

Si bien para el equipo sistematizador el proceso de construcción del PPEC ha logrado consolidar en equipo de profesoras comunitarias Firmantes de paz de la comunidad, emerge la importancia de preguntarse, a partir del proceso educativo Fariano en la formación de cuadros políticos, por el proceso formativo de líderes educativos al interior de la comunidad:

También hay retos a nivel comunitario, y es justamente entender este tema de los cuadros y cómo se están manteniendo los cuadros o no se están manteniendo los cuadros, o quiénes son los cuadros, porque yo siento que esa es una de las problemáticas que también ahora atraviesa la comunidad, y no solamente Agua Bonita, sino en general.... Yo lo veo claro en Tatiana o en Yas cuando están haciendo su tema educativo en la comunidad. Pero no sé hasta qué punto esto pase en todos los ETCR, si hay un ejercicio pleno allí, pensando también a futuro en cómo este PPEC puede alimentar otros espacios territoriales u otros escenarios y tener esta discusión. Siento que ahí hay también un largo camino interno para la reincorporación de pensar en estos cuadros y su impacto en la educación (Laura Fonseca, equipo sistematizador 2024).

Educación para la paz

Para el equipo sistematizador fue importante reflexionar sobre el marco en el cual se construye el PPEC como apuesta educativa propia. En este caso, se identifica que el PPEC es una apuesta educativa que tienen los firmantes de paz del ETCR-HR para mostrar su compromiso y darle cumplimiento a lo acordado en el AFP. Así mismo como una forma de seguir luchando y transformado una realidad desde los medios de la paz:

El proceso de paz y particularmente el acuerdo, es el marco de la apuesta educativa, esto se hace porque de alguna manera es hacer realidad lo que se acordó... es una forma de la comunidad Fariana de cumplir con lo que se comprometió, hacer esta búsqueda de país

desde la educación y desde la paz. Pero también es una forma de exigir que el gobierno cumpla... esto sucede en el marco de un compromiso, en el que se dijo voy a seguir buscando transformar esta realidad, pero ya no desde la lucha insurgente, si no voy a seguir buscándola desde los medios de la paz y uno de esos medios es la educación, pero usted me cumple... entre ellas cómo educo a mis hijos y qué derecho tengo para educarlos bajo esta libertad (German, equipo sistematizador 2024).

Comprendido el marco sobre el cual se gesta el PPEC, el equipo sistematizador interpreta que esta iniciativa educativa propia se convierte en un piloto para promover y fortalecer las políticas públicas educativas rurales, las cuales requieren comprender los modelos educativos como algo en constante realimentación y transformación:

El proceso de paz no es el fin, pero es un medio por el cual nos planteamos nosotros la posibilidad de avanzar... y eso es interesante porque lo que nosotros estamos haciendo es un piloto de cara hacia lo que tiene que ver con el acuerdo de paz... El cual es un punto de partida que permite abrir la discusión frente a todos estos modelos rurales... Se puede lograr hacer de esto una política pública, en la que el centro educativo reconozca que el PPEC entre a ser parte del PEI. Digamos, eso hace parte ya de empezar a incursionar nosotros en política pública... Entonces, ¿qué quiere decir esto? Que podemos lograr que el colegio reconozca el PPEC, pero cada día van a surgir nuevas necesidades de seguir fortaleciendo eso. Entonces, cómo se crea un mecanismo de retroalimentación permanente allí (Federico Montes, equipo sistematizador 2024).

A partir de este análisis y comprensión sobre los rasgos de la Educación Fariana que se mantienen en la actualidad en el PPEC, se identifica que la construcción de un modelo educativo propio requiere no solo el reconocimiento histórico de los procesos educativos, sino también de la forma en que estos se transforman y responden a las nuevas necesidades. Por medio de este proceso de sistematización se comprende que la educación en la actualidad, y para la comunidad del ETCR-HR, es una forma de seguir luchando por las transformaciones sociales del país. Así mismo, cada uno de los rasgos identificados de la Educación Fariana en el PPEC fortalecen un proyecto de vida comunitaria en un contexto de construcción de paz. En la actualidad, el proceso de construcción del PPEC se presenta

como un insumo relevante a ser tenido en cuenta para la creación de políticas públicas educativas rurales. En especial para el Plan Especial de Educación Rural el cual hace parte del AFP.

A partir de este ejercicio interpretativo con el equipo sistematizador, se realizó un análisis categorial el cual pretende poner en diálogo las reflexiones de fondo previamente mencionadas sobre los rasgos de la Educación Fariana que se mantienen en la actualidad en el PPEC. Lo anterior como una forma de identificar convergencias teóricas, con lo gestado a partir de la práctica en la construcción de un modelo educativo propio fundamentado en un PPEC.

7.2 Análisis Categorical

La educación rural justifica su existencia en la medida en que es capaz de articularse con la realidad en la cual campesinos y campesinas construyen formas de aprender y conocer y las comparten de generación en generación. Esta acumulación de saberes es lo que Arias-Gaviria (2021), llama como pedagogía rural, la cual hace alusión al reconocimiento de las formas y cosmovisiones de los y las campesinos en el campo educativo (Arias-Gaviria, 2017).

Las mismas lógicas del campo han permitido identificar que a lo largo de la historia, los campesinos han construido por medio de procesos educativos un mundo de hábitos, usos y costumbres que emergen y construyen formas propias de vivir (Arias-Gaviria, 2017), Esto debido a que se entiende que los procesos de enseñanza y aprendizaje son dimensiones culturales y formativas, por lo tanto, la educación está comprometida en la producción y

reproducción de las condiciones sociales que a su vez construyen identidades sociales particulares (Silva, 1996; Apple 2004).

En este sentido, comprendemos que lo educativo y pedagógico encierra dimensiones culturales y están al servicio de fortalecer una identidad en la medida en que se reconozcan las particularidades del contexto. La educación y sobre todo la escuela rural se debería comprender como un lugar en el cual se construyen diariamente sentidos de vida que determinan significados y orientan la vida de las personas dentro de su cultura (Arias-Gaviria, 2017) . Es decir que la educación rural justifica su existencia en la medida en que se muestra como un elemento clave para la configuración y sostenimiento de la misma vida rural, dado que es allí donde se encuentran los saberes, prácticas y tradiciones que han sido invisibilizadas por las lógicas hegemónicas educativas (Arias-Gaviria, 2017).

En América Latina se han desarrollado iniciativas y apuestas educativas que buscan el reconocimiento y el compartir de los saberes campesinos agrícolas como una práctica pedagógica horizontal. Estas iniciativas campesinas complementan la propuesta de la pedagogía del movimiento propuesta por Caldart, (2000), en la que se reconocen las dinámicas de la realidad y se reconocen los espacios cotidianos con la potencialidad de ser formativos. Así mismo, estas iniciativas han puesto su mirada en una metodología horizontal llamada de Campesina a Campesino por medio de la cual hay un intercambio de saberes como una forma de construir colectividades y en la que se comparten principios prácticos, políticos y filosóficos tanto de la vida campesina como de su agricultura. Por medio de la creación de estos proyectos educativos se busca formar un sujeto político colectivo agroecológico con la capacidad de transformar la realidad del campo (Val y Rosset 2020).

Estas experiencias educativas rurales se presentan como alternativas ante los modelos hegemónicos educativos sugeridos desde la colonización y los modelos de desarrollo, por medio de los cuales se ha pretendido formar sujetos con unos valores individualistas despojándolos de su contexto sociocultural (Huanacuni, 2015). Lo anterior presenta enormes retos para la educación rural, teniendo en cuenta que la dimensión sociocultural evidencia que la identidad campesina se construye a partir de la configuración social, familiar y comunitaria de la vida. Es decir que una educación rural debe plantearse desde el reconocimiento y fortalecimiento de las lógicas propias de vida comunitaria campesinas (Güiza-Gómez et al., 2020).

La vida comunitaria ha sido una forma de vida característica de los pueblos indígenas y campesinos, quienes, por medio de una organización social basada especialmente en la reciprocidad y la participación, mantienen y promueven un patrón singular cultural que recoge las características y visiones de su mundo compartido (Torres 2013). En palabras de uno de los ideólogos más importantes de las FARC (Buenaventura, 2016), la comunidad campesina es entendida como un poblamiento no de individuos sino de familias, que se encuentran en constante contracción al vivir su vida cotidiana y que terminan configurando la unidad popular al llegar a acuerdos y consensos en la transformación y adecuación de un espacio para que este sea habitable.

Una educación que esté al servicio del fortalecimiento de las lógicas de vida comunitaria campesina debe promover acciones que generen vínculos y valores comunitarios, así como la creación de símbolos identitarios, visiones compartidas de futuro y la reflexión constante que invite a pensar lo que significa ser y vivir en comunidad (Torres, 2013). Es en este punto en el cual la educación comunitaria se presenta entonces como una

opción relevante ante la profunda necesidad de hacer un cambio en las lógicas y metodologías educativas en Latinoamérica, la cual ha promovido la destrucción de las identidades colectivas de comunidades campesinas e indígenas convirtiéndolos en extranjeros de sus propias tierras (Essomba, 2019).

La educación comunitaria es una propuesta desde la cual se hace resistencia a los modelos hegemónicos e individualistas y propone alternativas pedagógicas prácticas para vivir en armonía (Huanacuni, 2015). Busca cuestionar y recuperar el sentido de la educación por medio de la articulación de los saberes que se producen en los micro contextos sociales (Essomba, 2019). Adicionalmente, la educación comunitaria menciona que toda práctica educativa al ser política debe promover prácticas pedagógicas que transformen sujetos para que posteriormente transformen su realidad (Pañuela, 2009).

Siguiendo con esta idea autores como Essomba (2019), han recomendado un modelo de seis etapas para crear condiciones favorables a la educación comunitaria por medio de las cuales se pretende fortalecer la vida colectiva y formar líderes educativos para que la comunidad pueda emanciparse: (1) Yo no soy comunidad, donde se trabaja lo que implica vivir en colectivo, (2) Yo puedo ser comunidad, en donde se enfatiza en las expectativas que hay al vivir con otro, (3) Yo experimento comunidad, en la que género acciones que permiten experimentar lo que significa trabajar en lo comunitario, (4) Yo quiero ser comunidad, en donde se reafirma la decisión de vivir en colectivo, (5) Yo soy comunidad, en donde ya comienza un proceso de identidad social y por último (6) Nosotros somos comunidad, como producto final en el que ya hay un reconocimiento y compromiso con las acciones de la vida en comunidad. De esta manera se pretende crear una educación comunitaria que esté al servicio del fortalecimiento del tejido y las lógicas propias de vida de las comunidades.

El Gobierno colombiano en el año 2013 con la intención de promover una educación comunitaria pertinente para los pueblos indígenas, raizales, comunidades afro, creó los Proyectos Educativos Comunitarios (PEC) por medio de los cuales se pretende elaborar currículos y metodologías acordes a los planes de vida, cultural, lengua, pensamiento y costumbres (Ministerio de Educación Nacional, 2013). A través de los PEC comunidades indígenas y afro han desarrollado propuestas educativas propias en dirección al Buen Vivir, que fortalecen su cultural y preserva sus comunidades (Calero, 2022; Yerovi & Jiménez, 2020; Giron, 2017) Sin embargo, debido a que el campesinado no se encuentra dentro de un grupo étnico, estas comunidades no se benefician de los PEC como una apuesta para fortalecer su cultura.

Al respecto investigaciones más actuales como las de Pinheiro-Barbosa (2020), proporcionan elementos claves para seguir pensando la educación rural y la conformación de pedagogías sentí-pensantes y revolucionarias de América Latina. Para ello se hace un especial reconocimiento a los movimientos y comunidades campesinas e indígenas en la consolidación de Proyectos Políticos Educativos (PPE). Los PPE parten tres principales de características: (1) promueven la ruptura del carácter colonial educativo, (2) postura crítica con los paradigmas occidentales eurocéntricos y (3) la construcción de una nueva cultura política que se oponga a los proyectos de vida hegemónicos y responda a los desafíos de la crisis civilizatoria (Pinheiro-Barbosa, 2020). Desde esta perspectiva se plantea una educación que ponga en debate lo político, como un elemento central en la práctica formativa de sujetos en defensa de sus territorios y lógicas propias de vida, con la capacidad no solo de erradicar el analfabetismo y el acceso a la educación, sino también de sentar una postura crítica ante la dialéctica colonialista (Pinheiro-Barbosa, 2020).

7.2.1 Educación propia

El desarrollo de una educación que fortalezca las lógicas propias de vida ha sido un terreno que en Colombia se ha promovido mediante el Plan Nacional de Desarrollo del 2014 y por medio de la creación del decreto 1953 en el que se instauran el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) (Zuluaga & Largo, 2020). Con la creación de este decreto se busca impulsar y consolidar modelos educativos que reconozcan y fortalezcan los proyectos de vida comunitaria indígenas fundamentados en el Buen Vivir.

La educación propia nace en el marco de las reflexiones comunitarias orientadas a las necesidades de crear un proyecto educativo pertinente en los contextos indígenas en la década de los años setenta como parte del quehacer organizativo del Consejo Regional Indígena del Cauca CRIC (Bolaños & Tattai, 2013). La educación propia es un proceso social que requiere y está en permanente reflexión y construcción colectiva, por medio de esta apuesta se busca fortalecer la autonomía y la interiorización de valores, conocimientos y habilidades acorde a las realidades culturales (Campuzano, 2017). Sin embargo, estas iniciativas del reconocimiento y fortalecimiento de lo propio por medio de la educación se han implementado para comunidades étnicas dejando a un lado a las comunidades campesinas.

Autores como Borsotti (1984), plantean la necesidad de pensar una educación propia para el medio rural, en la que se superen el divorcio entre la cotidianidad campesina y los contenidos educativos, por lo que se sugiere que las estrategias educativas estén construidas a partir de las necesidades y problemáticas definidas por las comunidades, así como reconocer que el ritmo de aprendizaje no depende del educador, sino de la transformación de la realidad y las necesidades locales.

En esta misma línea las comunidades afrocolombianas hacen un llamado a la reivindicación de la educación propia, para que por medio de esta se reconozcan otras epistemes que abarquen la vida afro, indígena y campesina (Piuggrós, 2010), en las que también se logren articular las luchas de movimientos sociales, y de cierta manera convertir las experiencias cotidianas en una dialéctica de la educación, en la que se formen sujetos que puedan entenderse a sí mismos como sujetos políticos en el plano sociocultural (Piuggrós, 2010).

Al mencionar el carácter que tienen los movimientos sociales en la formación de sujetos y espacios educativos políticos, se pone en evidencia la emergencia de configurar y reconocer una educación y pedagogía como proyecto político y de formación de subjetividades (Piuggrós, 2010).

7.2.2. La construcción de un sujeto político en la ontología de la educación.

Paulo Freire menciona que todo acto educativo es de naturaleza política al tener la facultad de formar un tipo de ser humano (Freire, 1970). Siguiendo con esta idea Althusser (1988) y Méndez & Novoa (2021), menciona la importancia de reconocer que el mundo académico y de la escuela son aparatos de formación ontológica en el que a partir de un conjunto de aprendizajes se logra configurar y definir un tipo de sociedad. De acuerdo con Freire (1998), toda educación debe partir de la realidad en la que viven los sujetos y lo que implica su transformación hacia el bien común, sin embargo, esta realidad al no ser igual para todos dependerá de la visión del mundo que cada uno tenga. Esta visión de mundo es lo que se configura como una visión política, por lo tanto, es necesario que la educación sea de carácter político en la formación de visiones de mundo de los diferentes actores que convergen en la misma realidad (Freire, 1998). Para Freire la política tiene que ver con la

forma en como interactuamos y configuramos la realidad, por lo que la educación al ser política está comprometida con el mantenimiento y preservación de una cultura que va más allá de la adquisición de contenidos (Garcia-Retaña, 2016).

Lo anterior demanda reflexionar sobre la forma tradicional y reduccionista de comprender la educación para abrirnos a un estudio más profundo del acto educativo desde un enfoque filosófico lo cual implica una reflexión sobre la ontología de la educación (Ortega & Fernández, 2014). Apostar por una reflexión más profunda en este campo permite identificar el sentido que cobra la educación y la forma en cómo se construyen paradigmas en los cuales se fundamentan los modelos educativos. Autores como Packer (2000), indican que la educación está arraigada a la experiencia humana, y en la medida en que se definen las particularidades del contexto y lo que se quiere, se define un tipo de “ser” que configura la manera en que se conoce y conoce el mundo. Por lo que explorar la ontología de la educación implica reconocer que el aprendizaje va más allá del conocimiento, se trata de reconocer que este implica cambios en el ser,

Siguiendo con esta idea Lave (1992), señala que, al comprender el aprendizaje desde una noción ontológica se construye un ser actuante en el mundo, que en la medida en que participa en las actividades centrales cotidianas, se promueve un tipo de identidad. De esta manera la finalidad del proceso educativo permite la construcción de un ser humano, fundamentado desde un pensamiento filosófico, que lo forma con ciertas características y particularidades y lo faculta para responder a los desafíos que se presentan en la conquista de “ser” (Ortega & Fernández, 2014).

Volviendo con Packer (2000), este tipo de afirmaciones han sido desapercibidas y poco valoradas en el ámbito académico debido a que la discusión de la ontología se basa en

algo metafísico lo cual no es comprobable y, por lo tanto, no es científica. Sin embargo, este mismo autor menciona la importancia que tiene investigar y resignificar la ontología como un tema válido y significativo para ser tenido en cuenta en áreas como la educación y el desarrollo

7.2.3 Educación y Buenos Viveres

Pensar en una educación propia es entonces una forma, no solo de decidir metodologías y pedagogías propias, sino también de construir el tipo de ser humano con la capacidad de configurar y transformar la realidad sociocultural (Palacios & Ramírez, 2019). Las comunidades indígenas han comprendido este sentido ontológico que tiene la educación y han fundamentado sus proyectos y procesos educativos en la filosofía del Buen Vivir (Pacue-Alonso, 2023).

El Buen Vivir para algunas de estas comunidades significa vivir en armonía, equilibrio y sobre todo en plenitud con la naturaleza y la comunidad. Esta forma de vida se presenta como una alternativa a los modelos tradicionales capitalistas consolidando proyectos de vida comunitarios alternativos (Weissmann, 2018; Mamani, 2010). Algunas comunidades indígenas en Ecuador han planteado seis dimensiones que orientan el Buen Vivir; (1) Diversificación productiva y seguridad económica, (2) Acceso universal al bienestar, (3) Equidad social, (4) Participación social, (5) Diversidad cultural, (6) Sustentabilidad (Ruiz & Martín, 2021). A partir de esta propuesta se busca que los pueblos indígenas desarrollen procesos emancipatorios que potencien lo propio y fortalezcan sus saberes, prácticas y conocimientos (Acosta, 2016).

Hablar de una educación para el Buen Vivir significa entonces reconocer que existen otras epistemes que se oponen a lógicas científicas y de desarrollo de la modernidad y construyen una cosmovisión basada en la priorización de la vida, el respeto de las diferencias, el vivir en complementariedad, el equilibrio con la naturaleza, saber comer, saber beber, saber danzar, reincorporar la agricultura, trabajar en reciprocidad, proteger las semillas y vivir bien y no mejor (Weissmann, 2018). Así mismo y de acuerdo con Bastidas (2020), en la medida en que el Buen vivir se encuentre armonizado con el sentipensamiento, conducirá a la elaboración de nuevas ontologías acordes a las necesidades de su entorno y a un lugar propio de enunciación. En últimas a la propia emancipación de los sujetos que comparten esta forma de vida.

7.2.5 *Pluriversos*

Una educación planteada desde la cosmovisión del Buen Vivire, requiere entonces que haya en primer lugar un proceso descolonizador del conocimiento hegemónico, positivista y eurocéntrico, el cual se encuentra encarnado en las comunidades del sur, así como en procesos etnoeducativos o de educación alternativa (Bastidas 2020). Repensar las lógicas educativas entonces implica ir más allá de los contextos socioeconómicos o simples índices de vida. La deconstrucción estaría orientada a la germinación de pensamientos críticos que no estén en constante oposición a la teoría sino por el contrario, que logren armonizarse y construyan desde una nueva ontología y epistemología educativa (Bastidas, 2020).

De esta manera lograr consolidar acciones y reconocimiento hacia los pensamientos y paradigmas otros, o como lo llama Arturo Escobar (2012), hacia los Pluriversos. Desde los Pluriversos se deja de pensar en la idea de un mundo como totalidad, para pensar la

existencia en de nuevas cosmovisiones y alternativas de vida (Demaria et al., 2020). En el pluriversos, por lo tanto, no existe un conocimiento superior a otro, por el contrario, es a través del diálogo de saberes que se construyen visiones de realidad y compresiones de mundo.

Ampliar la mirada y comprender esta postura sobre otros mundos posibles, requiere por ejemplo reconocer el potencial que tienen las cosmovisiones campesinas, indígenas y afro para la generación de alternativas y propuestas de vida para sus comunidades (Antuñano, 2020).

7.2.4. Hacia una nueva ruralidad: Educación campesina y firmantes de paz

Organizaciones campesinas han evaluado la educación rural y al respecto han encontrado que esta es una educación coercitiva que niega otros aprendizajes, no se pregunta por lo que quieren los jóvenes, es descontextualizada, no tiene en cuenta los procesos y proyectos autónomos y no propone un vínculo fuerte entre la familia, la escuela y la comunidad (Duque, 2018). Teniendo en cuenta lo anterior se sugiere pensar en una educación campesina, la cual reconfigure conceptos globalizantes como los de desarrollo o calidad sobre los cuales se han fundamentado y construido (Duque, 2018).

De esta manera se permitirá reconocer las dinámicas propias y aportar a las condiciones de vida y evitar la constante migración de campesinos a los centros urbanos (Duque, 2018). Acercarnos a hablar de una educación campesina, implica centrarnos y reconocer que existen habitantes rurales con cosmovisiones y lógicas propias, con epistemes, saberes y hábitos que configuran identidades, lo que para Arias-Gaviria (2017) se sintetizaría en una “pedagogía rural”.

Pensar en una educación campesina implica también pensar lo propio. Si bien la educación propia y la creación de proyectos educativos fundamentados en el Buen Vivir, en el caso de las comunidades indígenas y afro son un ejemplo en los que se promueve la pertinencia educativa. Es clave que lo propio no se comprenda únicamente como el reconocimiento del contexto y sus dinámicas, sino también de la capacidad que se tiene al interior de las comunidades en orientar, dirigir, organizar y construir procesos y proyectos educativos desde una mirada crítica (Mejía & Muñoz, 2013).

Investigaciones como las de Garzón (2017), mencionan que una educación campesina requiere comprender al campesinado como sujeto social, político y cultura con un saber, así mismo el reconocimiento de su autonomía para el desarrollo de aprendizajes donde cuente con la participación de la comunidad y la oralidad como un recurso pedagógico de transmisión de conocimientos en las que el diálogo de saberes campesinos es fundamental para el fortalecimiento de su cultura. De esta manera se nos invita a pensar a las comunidades campesinas y rurales como sujetos de transformación social y creación de historia (Palumbo, 2016).

Al respecto Sousa Santos (2009) plantea una pedagogía latinoamericana con un sentido geopolítico, donde se lea el sur desde una epistemología del sur, en la que la búsqueda de conocimientos permita visibilizar las prácticas de pueblos y grupos excluidos históricamente por las lógicas globalizantes. En este sentido, la visibilización y reconocimiento de una educación campesina en la que se reconozcan sus prácticas, saberes, tradiciones e historia, implica la revalorización de lo rural, entendida esta no como el retorno al campo, sino como el reconocimiento de una cultural rural como una opción más de vida (Núñez, 2014).

Construir nuevas propuestas de vida ha sido uno de los retos a los que se enfrentan los firmantes de paz que habitan las zonas rurales del país. Por medio del asentamiento en los 24 ETCR los firmantes de paz han comenzado a desarrollar propuestas de vida comunitaria o “ciudadelas de paz”, haciendo de estos contextos y territorios rurales un asentamiento digno que contribuye a la reincorporación (Segovia & Obregón, 2024).

Lo anterior ha implicado la necesidad de construir viviendas definitivas, fortalecer proyectos productivos, conformar cooperativas, desarrollar planeaciones estratégicas, entendiendo las necesidades y vocaciones de las personas. En últimas transformar el territorio y promover un tipo de reconstrucción cultura y de paz en el que se reconozcan como epicentros del Buen Vivir, reconciliación social y desarrollo territorial (Chica-Segovia & Bermudéz-Obregón, 2024; Pico, 2019). Por medio de proyectos de vida alternativos como el Buen Vivir y el cooperativismo estas comunidades de firmantes de paz hacen resistencia a los modelos económicos tradicionales y proponen estrategias de vida en torno a la salud, educación, vivienda y formas de relacionamiento social (Segovia & Obregón, 2024)

Lo anterior implica la construcción de una nueva ruralidad que fundamente sus bases en la construcción de culturas de paz. De esta manera ofrecer nuevas oportunidades a millones de colombianos que se han visto envueltos en las dinámicas de la guerra y promover la transformación de sus territorios. En este sentido el cumplimiento del Acuerdo Final de Paz para la configuración de una nueva ruralidad, dado que se vuelve un elemento clave, en la medida en que se logre la implementación de puntos como el de Hacia un nuevo campo colombiano: Reforma Rural Integral, ya que en este se suscita la importancia de una transformación estructural del campo en la que se construya una paz estable y duradera fundamentada en las características históricas, culturales, educativas y ambientales de los

territorios, así como en sus necesidades diferenciadas en relación con sus condiciones (Carrillo & Useche, 2017).

Para Llambi & Pérez (2007), configurar una nueva ruralidad implica superar la dicotomía existente entre urbano-rural y sustituirla por un enfoque territorial que permita estudiar los procesos y fenómenos rurales. Desde esta perspectiva el territorio va más allá de una ubicación geográfica, este integra el conjunto de relaciones que ocurren dentro de él, lo cual configura una identidad cultural en un sistema de intereses colectivos. Desde esta perspectiva la educación para una nueva ruralidad ya no solo tiene importancia en la educación institucional o formación en actividades agrícolas, sino también desde el fortalecimiento de las relaciones sociales, los saberes y prácticas ancestrales (Moscoso, 2022). Educar en y para la paz requiere de la consolidación de normativas educativas comprometidas en la formación de nuevos sujetos sociales, en los que haya un proceso de humanización, diálogo, respeto por la diferencia, valores y prácticas democráticas y el reconocimiento de lo colectivo (Hernández et al., 2024) De esta manera aportar a la consolidación de una cultura de paz, en la que, como lo propone Pérez (2016), se pueda vivir en alteridad por medio de unos valores como la justicia, el respeto, la solidaridad y la empatía desde una ética del cuidado.

7.2.7 Culturas de paz

Construir culturas de paz en un escenario de Postacuerdo en Colombia, requiere de cambiar la lógica del conflicto como un mero hecho de desarme y reincorporación, por una en la que se comprenda la importancia de la transformación de las relaciones de poder que emergen luego de silenciar los fusiles (Baquero et al., 2022). En últimas promover la formación de culturas de paz que vayan más allá de la ausencia de la guerra y comprender

el conflicto como algo propio de la vida (Fernández et al., 2019) Para comprender el conflicto como algo propio de la vida se requiere una educación capaz de promover valores y actitudes en la resolución de conflictos fundamentados desde el diálogo, la diversidad, el respeto y empatía por la diferencia (Fernández et al., 2019).

Al respecto algunos autores plantean la necesidad de construir paz con el territorio, medio ambiente, etnias y grupos sociales diversos, de manera que se fortalezcan las capacidades locales para que desde estos lugares se construyan nuevas alternativas y propuestas hacia la construcción de paz (Baquero et al., 2022). En conclusión, la construcción de culturas de paz en Colombia requiere en primer lugar, del cumplimiento del acuerdo de paz desde un enfoque participativo, así como aprender a convivir en armonía como una experiencia práctica en la que existen un conjunto de interacciones positivas (Hernández et al., 2022).

A través de este análisis categorial gestado a partir de las reflexiones de fondo del equipo sistematizador, se detalla la importancia que tiene fortalecer la educación rural para la preservación de tradiciones locales y arraigo de comunidades campesinas. En este contexto contemplar las iniciativas y propuestas de la educación propia cobra relevancia, dado por medio de esta son las mismas comunidades quienes definen el sentido y propósito de la educación. Reflexionar sobre modelos educativos propios, requiere de adentrarse en la perspectiva ontológica de la educación, dado que es allí donde se evidencia que la educación promueve la formación de un tipo de ser humano para un tipo de cultura y sociedad.

Un ejemplo de esto son las iniciativas educativas que se crean a partir de modelos de vida fundamentados en el Buen Vivir, desde los cuales se pretenden formar sujetos con valores de tolerancia, respeto y armonía que ayudan a construir culturas de paz. Desde estas

perspectivas se invita a desarrollar iniciativas educativas que tengan un enfoque territorial para estudiar los procesos y fenómenos de la vida rural.

8. Puntos de llegada

Por medio de las reflexiones de fondo del equipo sistematizador no solo se identificó lo que se mantiene en la actualidad, sino, además, lo que requiere transformarse o incluso recuperarse como una forma de fortalecer el modelo educativo propio de la comunidad del ETCR-HR.

7.3 Identificación de aprendizajes

A partir de las interpretaciones, reflexiones, discusiones y categorías analíticas generados a partir de este proceso de sistematización, se develaron los siguientes aprendizajes:

- Por medio la realización del mapa de la Educación Fariana, sé comprende que la construcción de un modelo educativo propio responde a un proceso histórico e identitario de la comunidad de firmantes de paz del ETCR-HR.
- Se observa una diferencia entre la visión de proyecto educativo y proceso educativo. Se resalta la necesidad comunitaria de comprender la educación como un proceso continuo el cual atienda necesidades reales, no solo problemas temporales.
- Comprender la educación como un proceso en constante cambio, implica ver que la sostenibilidad de este radica en la apropiación y acción continua de la comunidad, no en la disponibilidad de fondos con los que se cuente.

- La creación de un modelo educativo propio debe orientarse a las necesidades y contextos específicos de la comunidad, de esta manera se promueve la pertinencia territorial y el fortalecimiento de la vida comunitaria hacia el Buen Vivir.
- El proyecto EDUCARE es una forma en la actualidad de fortalecer los procesos educativos de la comunidad del CPHR.
- La apuesta política en el PPEC se enfoca en construir proyectos de vida que se fundamentan en la filosofía del Buen Vivir de la comunidad del ETCR.HR. Esta apuesta del Buen Vivir es inspirada en las enseñanzas de los pueblos étnicos, y se retoma en cuanto a la formación de relaciones armónicas y sostenibilidad a largo plazo.
- Por medio de la pedagogía popular de los rasgos educativos Farianaos que se mantienen en la actualidad se busca formar a los niños y niñas en la productividad, sostenibilidad, autonomía, soberanía, y colectivismo, promoviendo una acción política consciente y transformadora.
- A partir de las reflexiones sobre el método Marxista-leninista de la educación Fariana se identifica que, aunque este no este de manera explícita en el PPEC, este método se mantiene en la planificación y acción de los procesos educativos.
- Los Ejes tradicionales de la Educación Fariana (Político-Militar, Ideológico y Cultural) son reinterpretados y adaptados a las dinámicas de la vida comunitaria actual en el ETCR-HR y se construyen a partir de la organización comunitaria (Junta de Acción Comuna, Cooperativa, Partido Político).
- Se requiere de la formación de agentes educativos o Cuadros Políticos capaces de orientar sus acciones pedagógicas hacia los objetivos comunitarios. Quienes,

además, puedan armonizar los tres ejes para fortalecer la vida comunitaria y garantizar la pertenencia del proceso educativo.

- Debido a las tensiones y dinámicas internas de la comunidad del ETCR-H, existe una fragmentación en la estructura educativa que requiere ser abordada mediante una mayor articulación y diálogo entre los ejes educativos para construir horizontes educativos colectivos y ampliar las voces que guían la educación propia, que garanticen que la educación sea un aspecto central de la comunidad.
- De acuerdo con la estructura y funcionamiento de la Educación Fariana (de arriba hacia abajo y de abajo hacia arriba), se identifica la necesidad de recrear las conferencias, en este caso conferencias educativas, para evaluar, planear y proyectar planes educativos estratégicos para fortalecer la vida comunitaria.
- El PPEC requiere de la construcción de contenidos educativos que permitan a los niños, niñas y jóvenes comprender lo que significa vivir en comunidad y el funcionamiento de sus estructuras organizativas. Siguiendo esta idea, se identifica la importancia del Curriculum como una forma de fortalecer la identidad comunitaria y garantizar la pertinencia de la educación, integrando la comprensión de las instancias organizativas (Cooperativa, Junta, Partido) en la formación educativa.
- La educación para la comunidad del ETCR-HR es comprendida desde una perspectiva dialéctica, por lo tanto, requiere de una constante reflexión que permite seguir adaptando y transformándose y respondiendo a las emergencias de la comunidad.
- La pedagogía popular Fariana, originalmente centrada en adultos, necesita actualizarse para adaptarse a la educación de infantes, reconociendo la importancia de desarrollar dispositivos cognitivos, afectivos y comunicativos desde la primera

infancia, para que los niños y niñas puedan construir sus propios lenguajes comunitarios, otorgándoles una voz y una forma de ver el mundo que esté en consonancia con su entorno y comunidad.

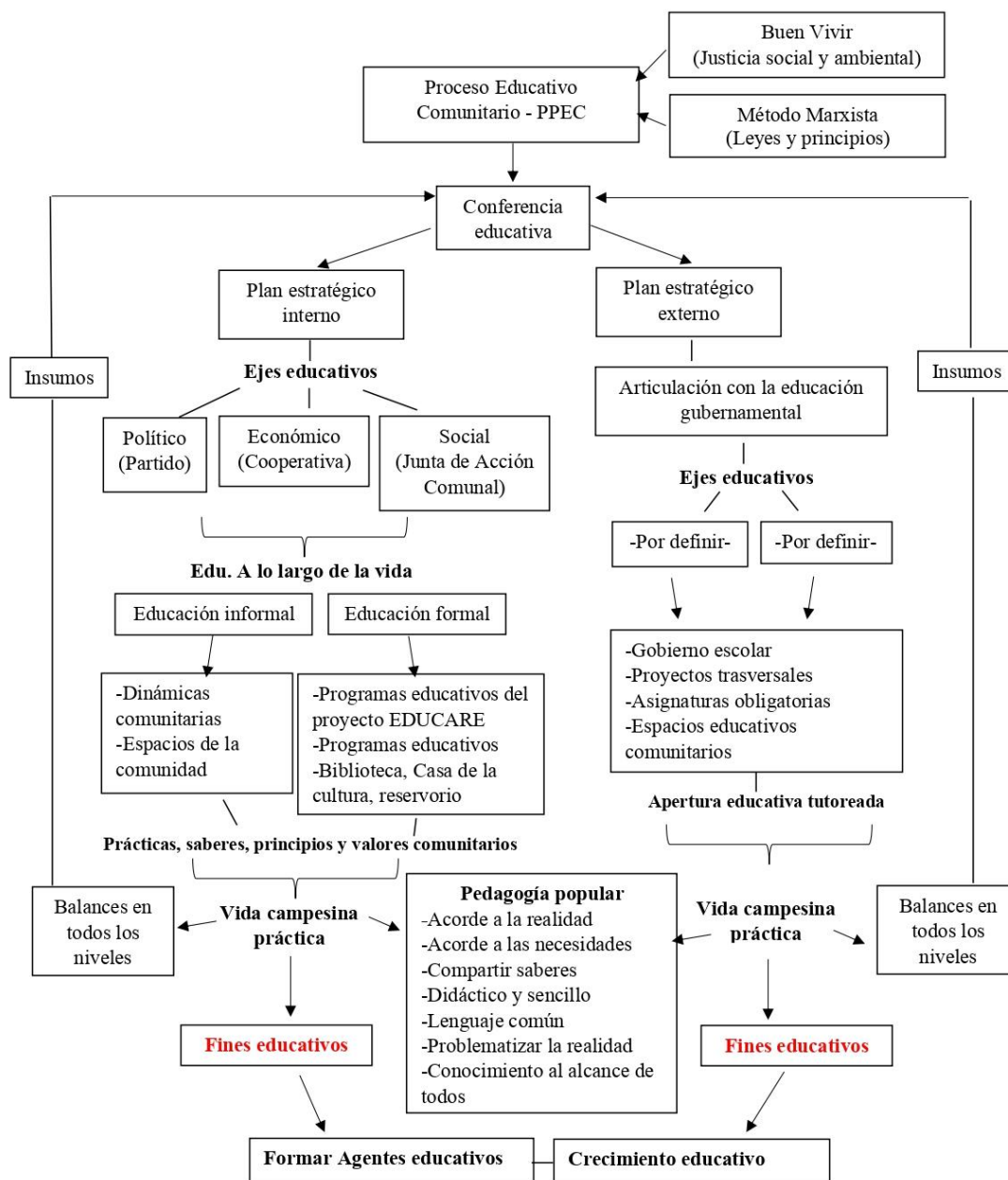
- En la actualidad y desde el PPEC, se identifica que la alfabetización va más allá de enseñar a leer y escribir; se trata identificar y seleccionar lo que leen los niños dado que estos textos fortalecen su identidad comunitaria.
- Los principios y valores Farianos se han adaptado y resignificado en el PPEC para alinearse con los deberes y derechos de la vida comunitaria actual. Estos principios, como responsabilidad, integralidad, crítica y autocrítica, camaradería y construcción colectiva, se han puesto al servicio de la comunidad.
- Uno de los rasgos de la Educación Fariana que se mantienen en la actualidad en el PPEC, es el de comprender que la Educación es algo que ocurre en la vida cotidiana y no únicamente en un aula de clases. Por lo que todos los miembros de la comunidad están facultados para enseñar y construir conocimiento juntos.
- Para los procesos de articulación del PPEC con otras iniciativas educativas, es crucial construir un mecanismo de acompañamiento comunitario para asegurar una articulación educativa pertinente, basado en el diálogo constante y en la adaptación a las necesidades del territorio.
- Se resalta la necesidad de definir y desarrollar la identidad del educador comunitario, inspirada en la formación de Cuadros Políticos de la Educación Fariana. Al respecto, esta nueva identidad del educador requiere de tener experiencia y sensibilidad hacia la vida rural, sea capaz de compartir conocimientos y valores comunitarios. De esta manera sé segura la continuidad y el impacto del PPEC en el futuro.

- Por medio de la creación del PPEC como una apuesta educativa de los firmantes de paz del ETCR-HR, se visibiliza su compromiso con el acuerdo de paz y la transformación de la realidad desde los medios de la paz.
- El PPEC se convierte en un piloto para fortalecer las políticas públicas educativas rurales, fomentando la retroalimentación y la constante transformación de los modelos educativos, en función de las necesidades emergentes de cada territorio.

Con base a estas lecciones aprendidas y como parte de las expectativas que surgieron durante el proceso de construcción de estas por parte del equipo sistematizador, junto con la sistematizadora comunitaria se creó un nuevo mapa, teniendo en cuenta la estructura del mapa de la Educación Fariana (figura 5), por medio del cual recogieron los rasgos educativos del PPEC. De esta manera por medio de la construcción de este nuevo, se pretendió dar cuenta de los rasgos que se mantienen en la actualidad del PPEC y los que requieren seguirse resignificando y construyendo (Figura 6).

Figura 6

Mapa de los rasgos educativos del PPEC



Nota: Elaboración propia, mapa del PPEC como proceso educativo

8.1 Conclusiones

Este proceso de sistematización contó con la voz y participación de dieciocho firmantes de paz de diferentes partes del país, cinco integrantes de un equipo sistematizador, los cuales tres hacían parte de la comunidad del ETCR-HR y dos de la Universidad de La Sabana. Así mismo con el acompañamiento general del proceso por parte de una sistematizadora comunitaria y dos asesoras de investigación para su desarrollo.

Por medio de este ejercicio de sistematización el cual se construyó a partir de la identificación de los rasgos de la Educación Fariana que se mantienen en la actualidad en el PPEC, se buscó comprender la forma como se valida en la actualidad la Educación Fariana, las principales metodologías y características del PPEC, posibles estrategias para la articulación del PPEC con la educación formal y los principales criterios para la construcción de un modelo educativo propio en el marco del acuerdo de paz, como fuente de insumo en el desarrollo de políticas públicas educativa rurales.

A continuación, se pretende compartir las principales conclusiones de este proceso de sistematización mediante la identificación de convergencias entre las categorías teóricas y las lecciones aprendidas y en general del proceso de sistematización como una forma de producir nuevo conocimiento.

La comprensión epistemológica desde una perspectiva dialéctica permitió identificar las tensiones que existen en el proceso de reincorporación a los cuales se enfrentan los firmantes de paz. En este caso, por medio de la construcción de un modelo educativo propio y a través de la identificación y reflexión crítica sobre los rasgos de la Educación Fariana que se mantienen en la actualidad en el PPEC. De esta forma una de las principales

conclusiones de este proceso de sistematización, es que al reflexionar sobre lo que se mantiene en la actualidad, se logró develar también, lo que se necesita transformar, recuperar y reaprender como una forma fortalecer la identidad comunitaria en dirección al Buen Vivir.

Así mismo construir el rol y contar con una sistematizadora comunitaria, se convirtió en una forma de fortalecer el proceso participativo que se hace desde la IAP y sobre el cual se fundamentó esta experiencia. El rol de sistematizadora comunitaria se suma entonces, a las propuestas de investigación social en las que se sugiere la figura de coinvestigadores o investigadores de campo como una forma de luchar contra el colonialismo intelectual y horizontalizar las relaciones intelectuales en la producción de conocimiento (Gómez-Ramírez et al., 2023; Fals-Borda & Moncayo, 2009). De esta manera por medio de este proceso busco promover el liderazgo e incentivar el desarrollo de una conciencia crítica para que posteriormente la sistematizadora comunitaria pueda planear acciones concretas individuales y colectivas en su comunidad (Gómez-Ramírez et al., 2023). En conclusión para este proceso de sistematización contar con una sistematizadora comunitaria fue una oportunidad para seguir fortaleciendo el agenciamiento comunitario y construir conocimientos contextualizados y desde un lenguaje común para los actores de la experiencia (Jara, 2012; Barnechea et al, 2010).

Proceso educativo

Para la construcción de un modelo educativo propio se hace necesario partir que la educación más allá de ser un proyecto es un proceso comunitario. Ver la educación como un proceso comunitario, implica que haya un reconocimiento histórico y comprensión de sus fundamentos, epistemologías, pedagogías, filosofías, currículo, fines, funcionamiento y

estructura entre otras. Es en este punto donde los procesos críticos y reflexivos cobran vital importancia en la educación, ya que es por medio de estos que los agentes educativos logran develar las experiencias previas, las cuales funcionan como un punto de partida para construir nuevos horizontes. Al respecto autores como Campuzano, (2017), mencionan que la búsqueda de una apuesta educativa propia requiere un proceso reflexivo que ayude a fortalecer la autonomía y los conocimientos.

De acuerdo con lo anterior, la educación vista desde la lógica de proceso siempre estará en constante creación y, por lo tanto, en tensión entre lo construido con las nuevas necesidades y prioridades. Un ejemplo de esto es lo que se evidencia a partir de esta sistematización, en cuanto al proceso de transformación de los rasgos de una educación Fariana construida la cual respondía a un contexto histórico de guerra, hacia una educación comunitaria de Firmantes de paz. De esta manera, la educación como proceso comunitario vela porque esta se construya desde un lenguaje común, que responda al fortalecimiento de las dinámicas de vida propia. En últimas un lenguaje para leer el mundo en el que se vive (Freire, 1971).

Esta diferencia, además, es un punto relevante para ser tenido en cuenta para las políticas públicas que se desarrollan por medio de proyecto, los cuales vienen con la idea de ejecutar presupuestos y planes de acción sin tener en cuenta o articularse con los procesos educativos que, en este caso, las comunidades han desarrollado.

Por medio de esta sistematización se pone en evidencia la importancia y la necesidad que hay en reconocer los procesos comunitarios educativos como válidos para que puedan entrar en diálogo con proyectos externos educativos, por ejemplo, con los Proyectos

Educativos Institucionales (PEI) propuestos desde el MEN. Así mismo, ofrecer insumos para ampliar la visión que desde los Planes de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET) se tiene, en cuanto al reconocimiento de los procesos comunitarios que se adelantan en los territorios (Fundación Ideas para la Paz, 2022). De esta manera poder realizar una construcción conjunta de una educación pertinente que no rompa con las lógicas internas, sino, por el contrario, fortalece los procesos comunitarios y enriquece y amplía la mirada de la educación rural.

A partir de la reflexión crítica sobre el proceso de construcción del PPEC se concluye que más que ser un proyecto, este tiene la necesidad de reconfigurar y constituirse desde la mirada de proceso educativo continuó.

Educación como apuesta política

La educación desde un punto de vista ontológico parte del hecho de formar cierto tipo de sujetos en cuanto a lo que son y deberían ser (García-Retaña, 2016). Es decir, tiene la facultad de configurar la visión que tienen los sujetos y con la que leen su la realidad. De acuerdo con Fernández & Marin (2022), la facultad que tiene la educación de formar un tipo de sujeto es lo que la define como política, ya que es a partir de este reconocimiento que desarrollará sus acciones, planes y estrategias, lo cual define la manera en que se comprende e interviene en el mundo.

De acuerdo con lo anterior, para el proceso educativo comunitario fue importante develar la apuesta política en la que se fundamenta el modelo. En este caso, se identifica que la P de político en las siglas del PPEC se refiere a una forma de vida que en este caso es comunitaria, siguiendo esta idea y acorde con investigaciones como las de Torres, (2013), la

vida comunitaria ha sido una forma de vida característica de los pueblos indígenas y campesinos, quienes establecen lógicas internas de organización basadas en la reciprocidad y participación acorde a sus visiones de mundo. Estos aprendizajes se presentan como una oportunidad y posibilidad de lograr cambios estructurales de las lógicas y metodologías educativas en Latinoamérica, al construirse desde las identidades colectivas de comunidades campesinas (Essomba, 2019).

Lo anterior quiere decir que es necesario que un proceso educativo comunitario estructure sus ejes educativos en la forma organizativa que configura la vida comunitaria. Es decir, la educación comunitaria debe fortalecer en este caso su apuesta política a través del fortalecimiento de sus estructuras organizativas como lo son la Junta de Acción Comunal, la Cooperativa y el Partido Político. Lo cual resulta ser un elemento clave dado que, en la actualidad y en el contexto neoliberal, se está extendiendo un discurso homogeneizante que pretende despolitizar la educación, desdibujando su sentido colectivo y social (Claramunt & Barros, 2019).

Buen vivir comunitario

Ya hemos mencionado que dentro de un proceso educativo comunitario hay una apuesta política que se pone en marcha, sin embargo, por medio de esta sistematización se devela la importancia de configurar esta apuesta política desde una filosofía que oriente y dé forma a la vida comunitaria. En este caso, esta filosofía sobre la cual se sedimenta la apuesta política de la comunidad del ETCR-HR es la del Buen Vivir. Esta filosofía es la que dicta y orienta el tipo de relaciones y visión de la realidad sobre la cual se va a formar y educar.

Para los pueblos indígenas, quienes han comprendido el sentido ontológico que tiene la educación (Pacue-Alonso, 2023), es de suma importancia configurar sus acciones educativas en dirección hacia el Buen Vivir, por medio del cual se logra vivir en armonía y equilibrio con la comunidad y la naturaleza, oponiéndose a modelos capitalistas y proponiendo nuevas formas de vivir (Weissmann, 2018; Mamani, 2010). Formas propias de vida que no han sido reconocidas hasta el momento dentro de los modelos educativos. Así que, hablar de una educación para el Buen Vivir requiere del reconocimiento de la existencia de paradigmas otros distintos al modelo capitalista y sus lógicas científicas y de desarrollo basados en lógicas colectivas de la vida comunitaria (Bastidas, 2020). Desde las cuales de acuerdo con Pañuela (2009), se promueven unas prácticas pedagógicas para la transformación de unos sujetos que posteriormente transformarán su realidad.

Lo anterior presenta enormes retos para la educación rural, ya que esta no es construida desde el reconocimiento de las dimensiones socioculturales en las que se busca fortalecer la identidad campesina y sus lógicas propias de vida comunitaria (Gómez et al., 2016).

Creación de conferencia educativa

Dentro del proceso educativo comunitario, se identifica que no solo basta con que haya procesos de diálogo de saberes con actores externos, Si no se parte de la necesidad que hay de crear estructuras organizativas sólidas internas, por medio de las cuales se reflexionen sobre el mismo proceso educativo para identificar tensiones, oportunidades, resultados y proyecciones. Es decir, se hace necesario que la educación cobre un sentido y significado relevante para los integrantes de la comunidad, tal como lo menciona Mejía & Muñoz

(2013), quienes argumentan que un elemento clave en la construcción de modelos propios es la capacidad que se tiene internamente para poder orientar, dirigir y organizar los procesos educativos.

De esta manera, se pretende que la educación se configure como un punto de encuentro para ser dialogada y construida desde las lógicas de quienes la viven. Para esta sistematización este punto de encuentro se pretende consolidar a partir de la creación de una conferencia educativa en la cual, de acuerdo con los insumos sobre la realidad en la implementación del proceso educativo, se construirán comprensiones colectivas sobre el Buen Vivir y la vida comunitaria. Lo anterior como una respuesta ante la fragmentación de la estructura educativa identificada a partir de la reflexión crítica sobre el Proceso Político Educativo Comunitario.

Creación de curriculum

A lo largo de la historia la definición y creación de currículos ha sido un tema de debate en cuanto a la construcción de modelos, contenidos y estrategias las cuales orientan las acciones pedagógicas acordes al contexto educativo (Perea & Mora-Delgado, 2013). Para este proceso de sistematización se concluye que un elemento clave es la creación de currículos basados en contenidos pedagógicos que dialoguen con los mundos y lógicas internas de la comunidad.

En la actualidad autores como Torres & Giraldo (2024), mencionan la importancia de resignificar el currículum para que este se construya colectivamente entre agentes educativos y comunidad, con reconocimiento de las realidades propias del contexto. Siguiendo esta idea y como lo propone Galeano (2005), se pretende entonces construir

currículos que trasciendan a la estructura y listas de contenidos académicos los cuales dejan al profesor sin capacidad de agencia, y tengan en cuenta las experiencias vividas del profesor para la construcción de Curriculum. Es decir, currículos que alimenten sus contenidos a partir de las problemáticas de la vida práctica y la solución de necesidades reales, en las que se integren además la voz de los estudiantes y la comunidad.

La comunidad como centro educativo

Comprender que un elemento importante para los procesos de educación comunitaria es la misma vida cotidiana se vuelve fundamental, dado que es por medio de los sucesos cotidianos que se tejen sentidos educativos a partir del lenguaje, el mundo simbólico y las experiencias de un grupo de personas que interactúan bajo una misma realidad y sistema cultural (Henao, 2012). A partir de la interacción e interiorización de una realidad compartida, se les permite a los agentes educativos no solo actuar sobre esta, sino también poder relatarla y dotar de sentido el vivir y estar en ella.

El PPEC al ser una educación que tiene su apuesta y ejes en relación con la vida comunitaria, configura y comprende sus procesos educativos a partir de los sucesos de la vida cotidiana que en ella ocurren. En este sentido, la educación vista desde lo cotidiano se fortalece en la medida en que se articula con las necesidades, dificultades o problemáticas que se presentan en la construcción de proyectos de vida comunitaria (Caldart, 2000). Adicionalmente, una educación que comprende sus procesos desde la vida cotidiana construye una visión, en la cual todos y todas se convierten en potenciales agentes educativos, quienes por medio de las interacciones cotidianas comparten formas de ser y estar en la comunidad, como saberes, prácticas y principios y valores (Caldart, 2000).

Articulación con la educación formal

Una de las apuestas y proyecciones que se tienen desde la construcción del PPEC, es poder lograr su articulación con la educación formal territorio. Lo anterior se presenta por medio de la articulación y diálogo entre los fundamentos del PPEC con los del PEI de la escuela formal. Al respecto se plantea un sistema de apertura *educativa tutorada*, entendida como un seguimiento y acompañamiento permanente por parte de la comunidad a las apuestas, programas, proyectos y planes de educación rural formal y de esta forma poder dialogar y traducir en la medida de lo posible a las lógicas internas de la comunidad y construir modelos educativos pertinentes.

Esta hoja de ruta planteada desde el PPEC se presenta como un factor para ser tenido en cuenta en el Plan Especial de Educación Rural y con ello configurar estrategias para afrontar los retos de la educación rural (Ministerio de Educación Nacional, 2018). Lo cual daría lugar, entre otros aspectos a evitar la constante migración de campesinos a los centros urbanos (Duque, 2018).

Educación para la paz

Visibilizar este tipo de apuestas educativas se muestra como una forma de seguir fortaleciendo los proyectos de vida alternativos hacia el Buen Vivir, los cuales de acuerdo con Segovia & Obregón, (2024), son formas que tienen los firmantes de paz para continuar haciendo resistencia a los modelos tradicionales de salud, educación, económicos y sociales. Así mismo este tipo de iniciativas educativas son una forma de visibilizar las estrategias que desde los ETCR los firmantes de paz y sus familias generan cotidianamente como una

apuesta y compromiso social en la implementación del acuerdo de paz (Segovia & Obregón, 2024).

A través de la búsqueda y construcción de un modelo educativo propio que fortalece la vida comunitaria, los firmantes de paz del ETCR-HR promueven un fortalecimiento de: (1) su bienestar y buen vivir, (2) la economía familiar y comunitaria, (3) la protección pluriétnica y cultural, (4) el trabajo articulado e integración regional para la disminución de brechas entre el campo y la ciudad y (5) el proceso de reconciliación. Todos estos puntos reflejan y materializan lo acordado en relación con el acuerdo de paz (Acuerdo Final de Paz, 2016).

En últimas por medio de la construcción del PPEC, formar culturas de paz comprometidas con el diálogo, respeto por la diferencia, valores y prácticas que reconozcan las dinámicas colectivas (Moscoso, 2022; Hernández et al., 2024), en sí, culturas de paz donde la educación es una herramienta promotora de valores para la resolución de conflictos basados en el diálogo, la empatía y la armonía (Fernández et al., 2019).

Reflexiones finales

Este proceso de sistematización no solo sigue reflejando la importancia que tienen los profesionales de la acción en el análisis y construcción de aprendizajes en los procesos de sistematización (Schön, 1983), sino también cómo a partir de los cinco momentos propuestos por Jara (2012), se logra crear conocimiento fruto de la reflexión crítica sobre la práctica. En este caso, por medio de la construcción de un PPEC. Siguiendo esta idea, por medio de un proceso de sistematización se pretende seguir generando insumos la

construcción de conocimiento a partir de la práctica en el campo de la educación (Torres, 2021).

De acuerdo con la particularidad que tiene este proceso de sistematización al ser parte de una alianza colaborativa entre la Universidad de La Sabana y la comunidad del ETCR-HR (Reinoso-Chávez et al., 2023), se devela la importancia e impacto positivo que tiene el proceso de acompañamiento reflexivo desde la Investigación Acción Participativa en el proceso de construcción del Proceso Político Educativo Comunitario. En cuanto al reconocimiento y fortalecimiento de los procesos comunitarios a partir de espacios participativos, de acción y reflexión que han guiado y orientado todo el proceso.

Adicionalmente, por medio de esta experiencia se evidencia que, durante la construcción de este proceso educativo propio, la educación popular es un referente en cuanto a las pedagogías y metodologías (Torres 2021), las cuales se ajustan a las lógicas y dinámicas locales de la vida comunitaria, permitiendo apropiarse de un lenguaje común que transforma a los sujetos y el mundo en el que viven (Freire 1971).

De acuerdo con lo encontrado sobre la importancia de construir una educación rural pertinente desde la voz y acciones de agentes comunitarios, se plantea la necesidad de establecer e investigar sobre los parámetros de calidad con los que actualmente se evalúa los programas y proyectos de educación rural en Colombia. Se propone pensar en una educación campesina, la cual reconfigure no solo conceptos globalizantes como la calidad sino también la concepción de desarrollo, sobre los cuales se han fundamentado y construido (Duque, 2018).

El PPEC del ETCR-HR, es una forma de construir acciones por parte de los firmantes de paz en un escenario de post acuerdo, ante la falta de implementación del AFP y los desafíos de los Planes de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET) en cuanto a la construcción participativa de sus acciones (Parra, 2022). De esta manera lo que revela este ejercicio de sistematización, es a repensar el campo educativo rural en cuanto a sus concepciones sobre las comunidades campesinas y rurales. Se propone entonces seguir configurando y comprendiendo a estas poblaciones como sujetos de transformación social y creación de historia (Palumbo, 2016).

8.2 Recomendaciones y propuestas

De acuerdo con este proceso se sugiere seguir explorando el uso de las herramientas virtuales en los procesos de sistematización, así como las expresiones artísticas que permiten conectar al equipo sistematizador y a los actores de la experiencia con el proceso y sus momentos reflexivos (Acuña & Eugenia, 2022).

Se resalta la importancia de desarrollar procesos de sistematización de experiencias que nazcan a partir de las necesidades comunitarias y fortalezcan algún proceso vivido. En este caso, por medio de la articulación con el proyecto EDUCARE, se logró poner al servicio este proceso de sistematización con la intención de fortalecer la apuesta educativa de la comunidad del ETCR-HR y sus proyecciones en la construcción de un modelo educativo propio rural.

Debido a la característica participativa y dialéctica de este proceso de sistematización, se recomienda contar con un equipo sistematizador que oriente la construcción y profundización de las interpretaciones del proceso. Adicionalmente, a partir

de los insumos de este proceso se recomienda poder fortalecer la educación rural, a partir de la articulación y diálogo entre las iniciativas educativas locales como lo son el PPEC, con el PEI de las escuelas formales. De esta manera poder crear una educación que reconozca los actores educativos, las formas en cómo se educa y para lo que se educa, los saberes y la producción de conocimiento práctico y la vida cotidiana como un lugar de aprendizaje.

El tiempo en que se llevó a cabo este proceso de sistematización fue de un año y medio, lo cual generó en ocasiones dificultades con el equipo sistematizador, por lo que se recomienda poder delimitar el alcance y finalización de este con el equipo sistematizador.

Se recomienda contar con la participación de una *sistematizadora comunitaria* como fue el caso de este proceso de sistematización. Caminar el proceso en compañía de la de un actor del territorio permitió comprender con mayor profundidad sobre los rasgos de la Educación Fariana y de cierta manera, planear y construir acciones de mayor impacto al ser comprendida y traducidas desde un lenguaje comunitario. En general, este proceso de sistematización generó nuevas comprensiones sobre la educación propia de la comunidad y plantea la necesidad e importancia de seguir contando con las voces de la Junta de Acción Comuna, la Cooperativa, el Partido Político Comunes y la misma comunidad del ETCR-HR

Como parte de las proyecciones de este proceso de sistematización y acorde a las lecciones aprendidas, se pretenden iniciar un proceso preparatorio para una conferencia sobre educación territorial en la comunidad del ETCR-HR, en la cual se pueda iniciar presentado los hallazgos de este proceso de sistematización por parte de la sistematizadora comunitaria y el equipo sistematizador.

9. Bibliografía

- Acuerdo Final. (2016). Acuerdo Final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera.
https://www.cancilleria.gov.co/sites/default/files/Fotos2016/12.11_1.2016nuevoacuerdofinal.pdf
- Acuña, S., & Eugenia, M. (2022). Sistematización de experiencias: Acción creativa y transformadora. Tomo 7.
- Acosta, A. (2016). “El Buen Vivir, una propuesta con potencialidad global”. Revista de Investigaciones Altoandinas, 18(2), 135-142.
- Althusser, L. (1988). Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Antuñano, M. Y. (2020). Educación ambiental decolonial: una propuesta desde y para el sur. Educación ambiental en el siglo XXI, 29.
- Apple, M. (2004). Ideology and curriculum. Routledge. Doi:
<https://doi.org/10.4324/9780203487563>
- Arias-López, B. E., Torres-Marín, B. P., & Coral-Velásquez, L. A. (2022). De combatientes a vecinos: hacer una vida después de los acuerdos de paz en Colombia. Un relato etnográfico sobre San José de León. Hallazgos, 19(37), 1-47. Universidad Santo Tomas. Doi: <https://doi.org/10.15332/2422409X.5775>.
- Arias-Gaviria, Jairo. (2021). El campesinado en la educación rural: un debate emergente. *Pedagogía y Saberes*, (54), 171-185. <https://doi.org/10.17227/pys.num54-1055>

- Arias-Gaviria, J. (2017). Problemas y retos de la educación rural colombiana. *Educación y Ciudad*, (33), 53–62. <https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n33.2017.1647>
- Avendaño, D. F. Z., López, F. E. P., Clavijo, L. F. Z., & Vásquez, M. T. A. (2013). Evaluación de aprendizajes en el Servicio Educativo Rural (SER): Posibilidad entre aprendizajes y desarrollo. *Revista Universidad Católica de Oriente*, 26(36), 63-74.
- Ávila, B. R. (2017). Aportes a la calidad de la educación rural en Colombia, Brasil y México: experiencias pedagógicas significativas. Retrieved from https://ciencia.lasalle.edu.co/doct_educacion_sociedad/12
- Barragán-Giraldo, D. F. (2022). Sistematización de experiencias educativas: entre teoría y metodología. *Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa*, 3(1), 155-180. <https://doi.org/10.51660/ripie.v3i1.122>.
- Baquero Melo, J., Perea Restrepo, C. M., Álvarez Bustos, M. D. P., Ardila Suárez, J. D., Armijos Burneo, M. T., Barros Navarro, N. I., & Vega Reina, V. (2022). *Paces desde abajo: desafíos y oportunidades de otra paz*. Editorial Universidad del Rosario.
- Barnechea G, Mercedes M, Morgan T María de la Luz (2010) "La sistematización de experiencias: producción de conocimientos desde y para la práctica," *Tendencias y Retos*: Iss. 15, Article 7.
- Bastidas Aguilar, L. (2020). Sentipensar el pluriverso: Legado del maestro Orlando Fals Borda para la sub-versión, la utopía y el buen vivir. *Collectivus, Revista de Ciencias Sociales*, 7(1), 63-74. DOI: <https://doi.org/10.15648/Collectivus.vol7num1.2020.2532>

- Bernal, S.D; Martínez, M.L; Parra, A.Y; Jiménez, J.L. (2015). Investigación Documental Sobre Calidad De La Educación En Instituciones Educativas Del Contexto Iberoamericano. En Revista Entramados- Educación y Sociedad, Año2, No. 2, septiembre 2015 Pp. 107- 124.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. Qualitative research in psychology, 3(2), 77-101. DOI:[10.1191/1478088706qp063oa](https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa)
- Bolaños, G., & Tattay, L. (2013). La educación propia, una realidad oculta de resistencia educativa y cultural de los pueblos. Lola Cendales, Marco Mejía y Jairo Muños, Entretnejidos de la educación popular en Colombia, 65-80.
- Borsotti, C. A. (1984). Sociedad rural, educación y escuela en América Latina. Kapelusz.
- Campuzano Villa, N. (2017). La etnoeducación y la educación propia, encuentros y contradicciones en la Institución Educativa Oficial los Libertadores en el municipio Inírida-Guainía.
- Cano, A. (2012). La metodología de taller en los procesos de educación popular. Revista latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales, 2(2), 22-51.
- Calero, S. L. L. (2022). De viva voz: Afrocolombianos, indígenas, campesinos y mujeres rurales en el Valle del Cauca. Sello Editorial Javeriano-Pontificia Universidad Javeriana, Cali.
- Caldart, R. S. (2000). Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola. Editora Vozes. Recuperado de:
<https://ufrb.edu.br/educacaodocampocfp/images/livro-pedagogia-da-terra-mst.pdf>

Calderón, P. L. L., Martínez, J. V. P., Barreto, B. A., Serrano, S. E. G., & Dugarte, O. V.

A. (2020). Epistemología de los modelos pedagógicos tradicionales y emergentes (historia oral-neurolúdica). *Educere*, 24(78), 281-296.

Carrillo, A., & Cordero, D. (1996). *La sistematización como investigación interpretativa crítica*. Editorial El Búho.

Carrillo Castelblanco, E. A., & Useche Triana, D. (2017). *Análisis del enfoque de nueva ruralidad como modelo de desarrollo e instrumento para la construcción de paz en Colombia*.

Carrillo, S, H (2019) Comunidad de proyectos de TCU en Santa María de Dota. Boletín informativo, Sistematización de experiencias de la Acción Social. Universidad de Costa Rica, Vicerrectoría de acción social. Recuperado de:

https://cepalforja.org/sistem/bvirtual/wp-content/uploads/2020/03/sistematizacion_experiencias_2019-curso-2017-VAS-UCR.pdf

Capó W, S. Arteaga C, Capó S, Simón E, García H, Montenegro Y, & Alcalá A. (2010).

La Sistematización de Experiencias: un método para impulsar procesos emancipadores. Cooperativa Centro de Estudios para la Educación Popular. Fundación Editorial El perro y la rana.

https://cepalforja.org/sistem/documentos/libro_sist_de_exp_mipe_cepep_ver_imp_alta_resol.pdf

Chica-Segovia, A., & Bermúdez-Obregón, R. (2024). *El proyecto Ciudadelas de Paz. Una alternativa de construcción del hábitat desde el modelo cooperativo en el proceso*

- de reconciliación colombiana. *Estudios de la Paz y el Conflicto, Revista Latinoamericana*, 5(9), 137-159. <https://doi.org/10.5377/rlpc.v5i9.16535>
- Claramunt, L. & Barros, M. V. (2019). La gestión de la educación en contexto de neoliberalismo. XIII Jornadas de Sociología. <https://www.aacademica.org/000-023/449> [Links]
- Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 de febrero 8 de 1994: Por la cual se expide la ley general de educación. Diario Oficial No. 41.214.
- Cifuentes, R. M. (1999). La sistematización de la práctica del trabajo social. Buenos Aires: Lumen/Humanitas.
- Demaria, F., Acosta, A., Kothari, A., Salleh, A., & Escobar, A. (2020). El pluriverso, horizontes para una transformación civilizatoria. *Revista de Economía Crítica*, 29, 46-66.
- Denborough, D. (2012). A storyline of collective narrative practice: A history of ideas, social projects and partnerships. *International Journal of Narrative Therapy & Community Work*, (1), 40-65.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (2021). Boletín técnico educación formal. Recuperado de: https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/educacion/educacion_formal/2021/bol_EDUC_21.pdf

Diego Fernando Barragán-Giraldo. Sistematización de experiencias educativas: entre teoría y metodología. *Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa*, 2023, 3 (1), pp.155-180. [ff10.51660/ripie.v3i1.122ff](https://doi.org/10.51660/ripie.v3i1.122ff). [ffhalshs-03923844f](https://doi.org/10.3923844f)

Duque, K. A. D. (2018). Desafíos en la educación rural-campesina: experiencias, posibilidades y transformaciones para la paz. *Revista Controversia*, (210), 135-176.

Echavarría G., C. V., J.H. Vanegas García, L. González Meléndez, & J.S. Bernal Ospina (2019). La educación rural “no es un concepto urbano”. *Revista de la Universidad de La Salle*, (79), 15-40.

Encuentro Nacional: ¡Organizadxs para transformar la educación como derecho social! "Memoria de un debate virtual". (2020). De la revuelta a la pandemia, 20 de junio del 2020. Centro Alerta, Movimiento Emancipación, Comunidad Ecuménica Luther King, FODEP Concepción, Observatorio Chileno de Políticas Educativas (OPECH), Movimiento Unidad Docente (MUD), ONG Entorno, Colectivo CEAAL Chile.

Escobar, A. (2012). Más allá del desarrollo: postdesarrollo y transiciones hacia el pluriverso. *Revista de antropología social*, 21, 23-62.

Escobar, J. & Bonilla-Jimenez, F. (2017). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos hispanoamericanos de psicología*, 9(1). Pp. 51-67.
Recuperado de: <http://www.tutoria.unam.mx/sitetutoria/ayuda/gfocal-03122015.pdf>

Essomba, M. (2019). Educación comunitaria: crear condiciones para la transformación educativa. *Rizoma freireano*, 27, 01-14.

- Fals-Borda, O., & Moncayo, V. M. (2009). Una sociología sentipensante para América Latina. Siglo del Hombre. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/16358/1/AntologiaFalsBorda.pdf>
- Fernández, S. S., de Guzmán, V. P., Gámez, T. R., & Casado, R. R. (2019). La cultura de paz y conflictos: implicaciones socioeducativas. *Collectivus, Revista de Ciencias Sociales*, 6(1), 235-250.
- Fernández, R., & Marín, A. (2022). La educación como acto político en Freire. La teoría antidialógica, la arbitrariedad cultural y la educación bancaria: nociones para comprender la reproducción de las desigualdades en América Latina. *Revista Innovaciones Educativas*, 24(37), 266-276.
- Ferrer Torres, J. D., & Botero Giraldo, M. C. (2024). El Currículo como Eje de la Formación Educativa: Análisis de las Tendencias Curriculares y su Resignificación. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 2716-2733. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10707
- Freire, P. (1998). Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. México: Editorial Siglo XXI.
- Freire, P. (1971). Pedagogía del oprimido.
- Fundación Ideas para la Paz (2022). El dilema de los PDET: ¿Cómo construir sobre lo construido, sin seguir en lo mismo. 978-958-5517-91-2
- García F, R, & Marín, A. (2022). La educación como acto político en Freire. La teoría antidialógica, la arbitrariedad cultural y la educación bancaria: nociones para comprender la reproducción de las desigualdades en América Latina. *Revista*

Innovaciones Educativas, 24(37), 266-276.

<https://dx.doi.org/10.22458/ie.v24i37.4316>

García, J. (2020). Implementación de los Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial y construcción de paz territorial en Colombia: avances y desafíos. *Revista de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas*, 50 (133), pp. 437-464. Doi:

<http://dx.doi.org/10.18566/rfdcp.v50n133.a10>

García Giraldo , J. P. . (2020). Implementación de los Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial y construcción de paz territorial en Colombia: avances y desafíos. *Revista De La Facultad De Derecho Y Ciencias Políticas*, 50(133), 454–481. <https://doi.org/10.18566/rfdcp.v50n133.a10>.

García-Retana, J. Á. (2016). Compromiso y esperanza en educación: Los ejes transversales para la práctica docente según Paulo Freire. *Revista Educación*, 113-132.

Garzón Ramírez, D. (2017). Proyecto educativo campesino desde las realidades y formas de vida (Vereda Los Soches). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
<https://doi.org/http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/16630/TO-21787.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Galeano, L. J. R. (2005). Enfoques y tendencias curriculares posibles para la educación virtual.

Ghiso, A. (1998). De la práctica singular al diálogo con lo plural: Aproximaciones a otros tránsitos y sentidos de la sistematización en épocas de globalización. Funlam.

- Ghiso, A. (2011). Sistematización. Un pensar el hacer, que se resiste a perder su autonomía. Fundación Universitaria Luis Amigó | Medellín, Colombia.
- Ghiso, A. (2016). Del diálogo de saberes a la negociación cultural. Recuperar, deconstruir, resignificar y recrear saberes. *Rev. RED pensar*, 1-10.
- Ghiso, A. (1998). De la práctica singular al diálogo con lo plural. Aproximaciones a otros tránsitos y sentidos de la sistematización en épocas de globalización. *Revista Latinoamericana de Educación*, 16, 5-12.
- Girón, M. C. (2017). “Proyecto Educativo Comunitario, con el propósito de promover el mejoramiento continuo de los estudiantes de la Institución Educativa Humberto Jordan Mazuera de la ciudad de Cali” (Trabajo de grado Administración de Negocios). Universidad de San Buenaventura Colombia, Facultad de Ciencias Económicas, Cali.
- Gómez Sollano, M., Corenstein Zaslav, M., Puiggrós Lapaco, A., Martínez Hernández, A. M. del P., Martínez de la Escalera, A. M., Triviño, A. V., Abritta, A., Zysman, A., Cadena Hernández, B., Orozco Fuentes, B., López Fuentes, B., Flores Ramírez, B., Martner, C., Millán la Rivera, C., Rincón Verdugo, C., Charabati Nehmad, E., Ortiz Flores, L., Pinheiro Barbosa, L., Rodríguez, L., Hamui Sutton, L., Varela, M., Franco García, M., Fernández, M., Zúñiga Acevedo, N., Marengo, R., & Magaña Carbajal, Z. (2016). *Reconfiguración De Lo Educativo En América Latina. Experiencias Pedagógicas Alternativas*. México: DGAPA - Facultad de Filosofía y Letras - UNAM. [Colección Seminarios]

- Gómez-Ramírez, H. C., Otálvaro-Orrego, J. C., & Cárdenas-Ossa, A. M. (2023). Una investigadora comunitaria en una IAP con jóvenes: análisis de caso. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 21(2), 325-343.
- Gómez Sollano, M., (2015). Educación Popular, Alternativas pedagógicas y sistematización de experiencias. *HISTORIA Y HORIZONTES. Praxis & Saber*, 6(12), 129-148.
- Güiza-Gómez, D. I., Bautista Revelo, A. J., Malagón Pérez, A. M., & Uprimny Yepes, R. (2020). La constitución del campesinado: luchas por reconocimiento y redistribución en el campo jurídico. *Djusticia*.
- Herrera Arias, D., & Rivera Alarcón, J. (2020). La Educación rural: Un desafío para la transición a la Educación Superior. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 19(41), 87-105. DOI: <https://doi.org/10.21703/rexe.20201941herrera6>
- Hernández D, E., Unigarro C, D. E., Sánchez C, R. A., Mellizo R, W. H., Torres G, M. F., & Triana R, J. Y. (2024). Estudios de paz: perspectivas disciplinares y transdisciplinares en Colombia. En *Libros en acceso abierto* (p. 109). <https://ciencia.lasalle.edu.co/libros/109>
- Hleap, J. (octubre, 2013). La sistematización de experiencias en América Latina: crónica de la construcción de un modo de saber. En *IV encuentro nacional e internacional y VII regional de experiencias en Educación Popular y comunitaria*. Colectivo de educadores populares del cauca, Popayán, Colombia.

- Henao, M. (2012). Educarse en la Vida Cotidiana: Construcción de Sentidos Ético-Políticos de la Alteridad en los Jóvenes de Usme [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia]. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/123456789/173>.
- Huanacuni, M, F. (2015). Educación comunitaria: Complejos diálogos entre escuela y comunidad. *Revista Integra Educativa*, 8(1).
- Jara Holliday, O., & Solano Laclé, V. (Eds.). (2019). Sistematización de experiencias de la Acción Social. San José, Costa Rica: Universidad de Costa Rica, Vicerrectoría de Acción Social.
- Jara-Holliday, O. (2012). La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles. San José, Costa Rica: Alforja
- Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Springer. DOI 10.1007/978-981-4560-67-2.
- Laboratorio de Economía de la Educación (LEE) de la Pontificia Universidad Javeriana. (2023). Informe No. 79 Características y retos de la educación rural en Colombia. Disponible en <https://lee.javeriana.edu.co/publicacionesy-documentos>.
- Lopezosa, C. Entrevistas semiestructuradas con NVivo: pasos para un análisis cualitativo eficaz. En: Lopezosa C, Díaz-Noci J, Codina L, editores *Methodos Anuario de Métodos de Investigación en Comunicación Social*, 1. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra; 2020. p. 88-97. DOI: 10.31009/methodos.2020.i01.08
- Leal, A. Z. (2018). Modelo de educación flexible y competencias multigrado en instituciones educativas rurales de los municipios no certificados del Valle del Cauca-Colombia. *Educere*, 22(71), 47-59.

- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge university press.
- Lozano Flórez, D. (2012). Contribuciones de la educación rural en Colombia a la construcción social de pequeños municipios y al desarrollo rural. *Revista de la Universidad de La Salle*, (57), 117-136.
- Loewenson, R., Laurell, A. C., Hogstedt, C., D'Ambruoso, L., & Shroff (2014). *Participatory action research in health systems: a methods reader*. TARSC, Canada, EQUINET, harare. ISBN: 978-0-7974-5976-2
- Lopezosa, C. (2020). Entrevistas semiestructuradas con NVivo: pasos para un análisis cualitativo eficaz. En: Lopezosa, C.; Díaz-Noci, J.; Codina, L. (ed.). *Anuario de Métodos de Investigación en Comunicación Social*, n.1 (p.88-97). Barcelona: DigiDoc-Universidad Pompeu Fabra.
- Llambí, L., & Correa, E. P. (2007). Nuevas ruralidades y viejos campesinismos. *Agenda para una nueva sociología rural latinoamericana. Cuadernos de desarrollo rural= International journal of rural development*, 4(59), 37-61.
- Mamani, F. H. (2010). *Buen vivir/vivir bien. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas*. CAOI.
- Manuel A, Henao R. (2012). *Educarse en la vida cotidiana: construcción de sentidos ético-políticos de la alteridad en los jóvenes de Usme*. Universidad de Antioquia.
<https://hdl.handle.net/10495/6585>
- Mejía Jiménez, M. R. (2022). La sistematización, una emergencia epistemológica e investigativa desde el sur. En A. Agudelo López & L. Jiménez García (Eds.),

- Pluralismos epistemológicos: Nuevos desafíos de la investigación y la sistematización de experiencias (pp. 55). Planeta Paz. ISBN 978-628-7557-07-9.
- Mejía, M. (2012). Sistematización. Una forma de investigar las prácticas y de producción de saberes y conocimientos. Viceministerio de Educación Alternativa y especial.
- Mejía, M., & Muñoz, J. (2013). Entretejidos de la educación popular en Colombia. L. Cendales (Ed.). Ediciones desde abajo.
- Méndez, P. P., & Novoa, A. G. (2021). Educar como acto político: de vuelta a la comunidad. *Historia de la Educación*, 40, 347-368.
- Mendoza, C, B (2019) Fomentando el consumo de frutas y verduras: el papel de la escuela como promotora de hábitos de alimentación saludable en la primera infancia. Sistematización de experiencias de la Acción Social. Universidad de Costa Rica, Vicerrectoría de acción social. Recuperado de:
https://cepalforja.org/sistem/bvirtual/wp-content/uploads/2020/03/sistematizacion_experiencias_2019-curso-2017-VAS-UCR.pdf
- Mendy, G., & Pastore, R. (2021). Metodologías educativas innovadoras desde y para el cooperativismo y la economía social y solidaria: diálogos entre la educación y el trabajo.
- Ministerio de Educación Nacional (2013) Manual de usuario, Proyecto Educativo Comunitario (PEC). Versión 0.2. Recuperado de:
http://www.sedboyaca.gov.co/descargas2014/Manual_PEC_ETNO.pdf

- Ministerio de Educación Nacional. (2013). Sistemas educativos del mundo [Folleto].
Centro Administrativo Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional (2018). Plan Especial de Educación Rural. Hacia un
Desarrollo Rural y la Construcción Rural. *Ministerio de Educación*.
https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-385568_recurso_1.pdf
- Moscoso, T. M., & Villamizar, X. T. (2022). Educaciones otras: posibilidades de
desarrollo en la nueva ruralidad. Recuperado de:
<http://hdl.handle.net/20.500.12209/17573>
- Molano, A. D., Cogollo Romero, C., Ayala, M. L., Garzón Rodríguez, J. C., Ortiz, J. G.,
Páez, M. E., & Rodríguez, M. (2019). La sistematización de experiencias: Apuesta
investigativa para innovar y transformar escenarios educativos y pedagógicos.
Ediciones USTA.
- Núñez, J. (2004). Los saberes campesinos: Implicaciones para una educación rural.
Investigación y Postgrado, 19(2), 13-60. Recuperado en 30 de abril de 2024, de
http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872004000200003&lng=es&tlng=es.
- Ocaña, A. L. O., Cervantes, J. P. R., & Hernández, B. I. R. (2014). Ontología y episteme
de los modelos pedagógicos. Revista Educación en Ingeniería, 9(18), 23-34.
- Ortega Bravo, E. E., & Solano León, E. de J. (2023). Inequidad en la educación rural en
Colombia: revisión de literatura. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar,
7(1), 7257-7274. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4961.

- Ortega, Remberto, & Fernández, Johnny. (2014). La Ontología de la Educación como un referente para la comprensión de sí misma y del mundo. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 17(2), 37-57.
- Packer, M. J., & Goicoechea, J. (2000). Sociocultural and Constructivist Theories of Learning: Ontology, Not Just Epistemology. *Educational Psychologist*, 35(4), 227–241. doi:10.1207/s15326985ep3504_02
- Pacue-Alfonso, G. L. (2023). Indigenous pedagogy: A way to strengthen "good living" in the Nasa indigenous communities of southern Colombia. *Multidisciplinary & Health Education Journal*, 5(2), 286–297. Retrieved from <http://journalmhe.org/ojs3/index.php/jmhe/article/view/51>
- Palacios, N., & Rodríguez, M. (2023). La política de educación para la paz: Uno de los grandes desafíos del futuro de Colombia. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas=Education Policy Analysis Archives*, 31(1). ISSN-e 1068-2341.
- Palacios, A. N., & Ramírez-Orozco, M. (2019). La educación y el sujeto político: Aporte crítico (Vol. 3). Universidad de la Salle.
- Palma, D. (1992). La sistematización como estrategia de conocimiento en la educación popular. *Papeles del CEAAL*, 3, 2-48.
- Palumbo, María Mercedes. (2016). Educación en movimientos populares rurales: un estado del arte. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 18(26), 219-240. <https://doi.org/10.19053/01227238.4373>

- Pardo, R. (2017). Diagnóstico de la juventud rural en Colombia. Grupos de Diálogo Rural, una estrategia de incidencia. Serie documento N°227. Grupo de Trabajo Inclusión Social y Desarrollo. Programa Jóvenes Rurales, Territorios y Oportunidades: Una estrategia de diálogos de políticas. Rimisp-Centro Latinoamericano para el desarrollo Social, Santiago, Chile.
- Parra, D, K. (2022). ¿Qué pasó con los PDET? Balance de implementación de los PDET en los departamentos de Caquetá y Putumayo. Asociación ambiente y sociedad. <https://www.ambienteysociedad.org.co/que-paso-con-los-pdet-balance-de-su-implementacion-en-el-caqueta-y-putumayo/>
- Perea, A., & Mora-Delgado, J. (2023). En busca de lo rural: el currículo de escuelas en territorios rurales altoandinos. *Praxis & Saber*, 14(36), e15107. <https://doi.org/10.19053/22160159.v14.n36.2023.15107>
- Pérez, E., Farah, M. y Grammont, H. (2008). La nueva ruralidad en América Latina. Avances teóricos y evidencias empíricas. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana/CLACSO.
- Pérez, R. C. (2016). Resolución de conflictos: hacia una cultura de paz en niños de primaria. *Ra Ximhai: revista científica de sociedad, cultura y desarrollo sostenible*, 12(3), 195-205.
- Peñuela, D. M. (2009). Pedagogía decolonial y educación comunitaria: una posibilidad ético-política. *Pedagogía y saberes*, (30), 39-46.
- Pico, D. (2019). Ciudadela de paz: modelo integral para el postconflicto. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10554/46307>

- Pinheiro-Barbosa, L. (2020). Pedagogías Senti-pensantes e Revolucionárias na práxis educativo-política dos movimentos sociais na América Latina. *Revista Colombiana de Educación*, (80), 269-290.
- Puiggrórs, A. (2014). La disputa por la educación en América Latina. Hegemonía y alternativas. In: Sollano, M. G.; Zaslav, M. C. *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiências pedagógicas alternativas*. México: Unam
- Quintero, S. Fino, M. A., Carreño, M P., González Bernal, M. R. Tovar, D. F. y Fonseca, L. (2024). La guardia del monte: Praxis, educación rural y construcción de paz en Colombia. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 13(1), 339-361. <https://doi.org/10.15366/riejs2024.13.1.019>
- Restrepo Salazar, M. E., & Sánchez Acuña, N. (Compiladoras). (2022). *Democratizando experiencias de extensión universitaria, Tomo VII: Sistematización de experiencias: Acción creativa y transformadora*. San José, Costa Rica: Editorial del Norte.
- Reinoso-Chávez, N., Fonseca, L., Fino, M. A., Guerrero, Y., Muñoz, T., & Gómez, C. (2023). Who knows, who writes, and who decolonises? Dialogues about collaborative partnerships of a rural education initiative in postaccord Colombia. *Gender & Development*, 31(2–3), 417–437. <https://doi.org/10.1080/13552074.2023.2255055>
- Revelo, D. R., & Cruz, B. N. (2022). Reincorporación colectiva de exguerrilleros de Farc-EP en Colombia (2016-2020): territorialidades y reterritorialización para la paz. *Civitas-Revista de Ciências Sociais*, 22, e40977.

- Ruiz, N. H., & Martín, I. M. (2021). Diálogos entre el Buen Vivir, las Epistemologías del Sur, el feminismo decolonial y las pedagogías feministas. Aportes para una educación transformadora. *Estudios Avanzados*, (35), 16-28.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals think in Action*. New York: HarperColophon.
- Segovia, A. C., & Obregón, R. B. (2024). El proyecto Ciudadelas de Paz. Una alternativa de construcción del hábitat desde el modelo cooperativo en el proceso de reconciliación colombiano. *Revista Latinoamericana Estudios de la Paz y el Conflicto*, 5(9), 137-159.
- Silva, T, T (1996). Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. *Vozes*.
- Sollano, G, M. (2015). Educación popular, alternativas pedagógicas y sistematización de experiencias. *Historia y horizontes. Praxis & Saber*, 6(12), 129-148.
- Tapella, E. (2008) “El Mapeo de Actores Claves”. Documento de trabajo. Proyecto “Efectos de la biodiversidad funcional sobre procesos ecosistémicos, servicios ecosistémicos y sustentabilidad en las Américas: un abordaje interdisciplinario” Inter-American Institute for Global Change Research (IAI).
- Torres, A. (2021). Hacer lo que se sabe, pensar lo que se hace. La sistematización como modalidad investigativa. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social* (31), 27-47. doi: <https://doi.org/10.25100/prts.v0i31.10624>
- Torres, A. (2013). El retorno a la comunidad. CINDE-El búho.

- Torres-Carrillo, Alfonso. (2004). Por una investigación desde el margen. En C. L. Sociales, *La práctica investigativa en ciencias sociales*, Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Torres Carrillo, A. (2014). Producción de conocimiento desde la investigación crítica. *Nómadas*, (40), 69-83.
- Torres, J. D. F., & Giraldo, M. C. B. (2024). El Currículo como Eje de la Formación Educativa: Análisis de las Tendencias Curriculares y su Resignificación. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 2716-2733.
- Usher, R. y Bryant, I. La educación de adultos como teoría, práctica e investigación. El triángulo cautivo. Madrid: Morata, 1992.
- Unday, D. E., & Valero, J. A. G. (2017). Sistematización de experiencias como método de investigación. *Gaceta médica espirituana*, 19(2).
- Universidad de Costa Rica (2019) Boletín sistematización de experiencias de la acción social
- Vasco, C. (1996). “Distintas formas de producir conocimiento en la educación popular”. *Revista La Piragua*. 12-13: 77-86.
- Val, V., & Rosset, P. (2020). Campesina a Campesino: Educación campesina para la resistencia y la transformación agroecológica. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 5(e10904), 1-25. <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e10904>
- Vega Ramos, A. R., Burgos Vizcaya, K. R., Oquendo Rodríguez, L. D., Rodríguez Negrón, V. A., Ramos Torres, S. M., Reyes Moyett, C., Lara Hernández, M. de L.,

López Román, F. A., Toledo Osorio, N., Jiménez Castro, J. R., Martínez Torres, E., Castro, J. L., González, S., de Llovio, G., & [otros colaboradores]. (2016). Diseño participativo: Sistematización de experiencias de una investigación-acción-participativa post-investigación-acción-participativa ecosistema social de familias. Humacao, Puerto Rico: Fundación Agenda Ciudadana, INAS y Artes Gráficas de la Universidad de Puerto Rico en Humacao.

Villasmil Socorro, P. E., Carvajal Ruíz, S. H., Santos, A. R. D., & Nunes, C. P. (2019).

Políticas públicas educativas en el contexto de América Latina: Una perspectiva de la educación rural/educación del campo en Venezuela y Brasil [Educational public policies in the context of Latin America: A perspective of rural education/the countryside education in Venezuela and Brazil]. *Educación revista*, 35.

<https://doi.org/10.1590/0102-4698196116>.

Virviescas-

Molina, L.M. (2023). La sistematización de la práctica pedagógica: trayecto de reflexión-acción del maestro en formación. *Infancias Imágenes*, 22(2), 162-177. DOI: <https://doi.org/10.14483/16579089.19740>

Weissmann, P., Alquezar, M., Buzeki, M., Canale, M. I., Chamorro, E., de Educadores, C., & Vouilloz, É. (2018). Hacia una educación para el buen vivir. Aportes de las pedagogías críticas. MAIPUE.

William A. Capó S, Belén A. Arteaga C, Manuela, Capó S, Simón E. Capó, S. Eligia del C, García H, Enrique A. Montenegro & Pedro R. Alcalá A, (2010). La Sistematización de Experiencias: un método para impulsar procesos

emancipadores. COOPERATIVA CENTRO DE ESTUDIOS PARA LA
EDUCACIÓN POPULAR Caracas: Fundación editorial el perro y la rana.

Yerovi, H. M. M., & Jiménez, J. A. R. (2020). Proyecto educativo comunitario
intercultural: una experiencia para el pueblo indígena Awá Piguambí–Palangala.
Revista Unimar, 38(1), 13-33.

Zuluaga-Giraldo, J. I. y Largo-Taborda, W. A. (2020). Educación propia como rescate de la
autonomía y la identidad cultural. Praxis,16(2), 179-186.Doi:
<http://dx.doi.org/10.21676/23897856.3657>

10. Anexos

Anexo A

Línea de tiempo elaborada con el equipo sistematizador durante el momento de
formulación de un plan de sistematización, por medio de la cual reconstruyó la experiencia
de construcción del PPEC y se identificó el eje susceptible a ser sistematizado.





Construcción documento PEI/PPEC

La profesora Lina Trigos, empieza la investigación junto con practicantes y semillero sobre cómo construir un PEI

- Federico realiza un taller sobre los principios, valores y la filosofía del Buen Vivir al equipo del Comité de Educación, con la intención de que estos sean el fundamento las acciones, planeaciones y reflexiones en los programas educativos.

?



**20
Mar**



Inicio diplomado Educación Popular

Este diplomado se hace con la intención de fortalecer el aprendizaje en educación popular. Es ofertado a firmantes de paz no solo de la comunidad del CPHR sino también de otros ETCR y colectivos de la región.

Taller German sobre principios y valores y liderazgo juvenil

Primera visita del profesor German, para empezar a co-construir en modelo educativo y fortalecer los principios y valores

**18
May**





Iniciamos la lectura colectiva con el Comité de Educación, del documento borrador que se adelantaba desde la ULS sobre el PPEC, para ajustarlo.

**2
Nov**



Día Comunitario para la construcción del PPEC

Jornada comunitaria en la cual el Comité realiza un taller para conocer, las expectativas sobre la educación y conocer a fondo cuál era la propuesta educativa que se quería realizar en el territorio. Esto con la intención de complementar el documento del PPEC.

Articulación Arando la Educación

Empieza la planeación conjunta de actividades para conmemorar las fechas importantes de la comunidad. Así mismo, los profesores de Arando son invitados a las lecturas semanales del PPEC, dónde se realimentaba el documento borrador propuesto por el equipo de la ULS

Nov



2022

**22
Jul**



Creación de la cartilla del PPEC

- Con el acompañamiento del equipo de la ULS en campo, empieza nuevamente la lectura colectiva del documento ajustado con los insumos del día comunitario para graficar cada capítulo y sección del PPEC. Esto con el objetivo de hacer una pedagogía a la comunidad sobre el documento.

Conformación del equipo del PPEC

Debido a la integración de nuevas personas en el equipo tanto de la Universidad y el Comité, se consolidó una reunión con el objetivo de armar grupos de trabajo para cada uno de los grupos de trabajo del proyecto: Comunicaciones, PPEC, Sistematización.

**3
Ago**



Primer encuentro de profesores Edu. Formal y Edu. Popular

Durante una jornada, profesores y profesoras de la educación formal y no formal, se reunieron en la Biblioteca de la comunidad pensar en posibles estrategias para articular esfuerzos en la educación.

**23
Sep**



Socialización y realimentación de la cartilla del PPEC con la comunidad

Durante una jornada, se socializó la cartilla a las con FUCEPAZ y las personas de la comunidad del CPHR. Con el propósito de realimentar y validar el modelo educativo en construcción

**27
Oct**



**7
Dic**



Censo comunitario, preguntas sobre la educación del territorio

Durante la jornada del Censo, el equipo del Comité, junto con la Cooperativa y la Junta de acción comunal realizan un censo comunitario donde se le pregunta a la comunidad si están de acuerdo en construir un modelo educativo propio.

Balance anual proyecto EDUCARÉ

Todo el equipo del proyecto EDUARE, tanto de la Universidad como el Comité de Educación presentan los logros, avances y propuestas para el siguiente año en relación al PPEC: Surge la necesidad de construir una propuesta de investigación

**15
Dic**



Creación y presentación de la canción del PPEC

2023

**25 - 29
Mar**



Ejes del PPEC y creación de la caja de pandora

- German y Sebastian realizan un taller para dar claridad sobre lo que es el PPEC, sus línea de acción (Ejes) y lo que busca por medio de la articulación con la educación formal.

Primer acercamiento con la profesora de la Edu. Formal

En acompañamiento con el profe German, y las profesoras del Comité se hace una reunión con la profesora de la educación formal para presentarle el PPEC y las posibles propuestas de articulación.

**28
Mar**



**20 abr -
4 May**



Ensayos para la presentación del PPEC a las directivas de la comunidad

Por medio de 2 jornadas, el Comité de Educación realiza ensayos para presentar el PPEC a las instancias organizativas. En este espacio se dividen reales y se dejan claridades sobre el PPEC.

Presentación del PPEC a las instancias organizativas

El Comité de educación presentó los avances del PPEC a las instancias del organizativas: Partido, Cooperativa y Junta

9
May



28 julio

Evento "aliados para la reconciliación" Versión: Agua Bonita



Durante este evento, el Comité de Educación y el equipo de la Universidad de La Sabana, compartimos los avances del proyecto EDUCARÉ. En este evento contamos con la participación del rector y profesoras y profesores de los colegios aledaños.

Evento "aliados para la reconciliación" Versión: Universidad de La Sabana

Presentación de los avances del proyecto EDUCARÉ a profesores, directivos y estudiantes de la Universidad de La Sabana y construcción de alianzas estratégicas para continuar con el PPEC

1
Ago

