

**LA HUERTA ESCOLAR RURAL: ESCENARIO DE
INVESTIGACION, IDENTIDADES, MEMORIAS Y
APROXIMACIÓN A LA SOBERANÍA ALIMENTARIA**

Trabajo de grado para optar al Título de Licenciado en Ciencias Sociales

Danny Alexander Rivillas Rincón

Director

Wilson Armando Acosta Jiménez

**Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Humanidades
Departamento de Ciencias Sociales
Licenciatura en Ciencias Sociales
Bogotá
2019**

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Formación de Educadores</i>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE	
Código: FOR020GIB		Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012		Página 1 de 5

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Huerta Escolar Rural: escenario de investigación, identidades, memorias y aproximación a la soberanía alimentaria
Autor(es)	Rivillas Rincón, Danny Alexander
Director	Acosta Jiménez, Wilson Armando
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2019. 122 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	HUERTA; SOBERANÍA ALIMENTARIA; TERRITORIO; INVESTIGACIÓN; SABERES; CAMPESINO; CIENCIAS SOCIALES.

2. Descripción	
El trabajo de grado aborda la huerta escolar como un escenario de investigación, memoria, soberanía e identidad, que permite la transversalización de los saberes y desaulizar la enseñanza. De este modo la práctica giro en torno a la recuperación de saberes y a la reivindicación de la identidad campesina de los estudiantes de la Institución Educativa el Tesoro, ubicada en el departamento del Tolima, en la cual se aplicaron diferentes herramientas investigativas que posibilitaron el desarrollo de habilidades de pensamiento y el fortalecimiento de los saberes propios y disciplinares.	
En términos pedagógicos se tomaron elementos de tres propuestas pedagógicas, que se adaptaron de acuerdo a las necesidades del contexto: aprendizaje basado en problemas, educación popular e investigación acción participativa, que en conjunto lograron romper con varios rasgos que caracterizan la escuela tradicional.	
En consecuencia, los objetivos trazados para el desarrollo de los capítulos se centran en: conceptualizar el campesinado colombiano y puntualizar sobre los desafíos que enfrentan las comunidades campesinas, acercar al lector a la intervención pedagógica mediante la contextualización de los sujetos, espacios y fundamentos de práctica. Por último, se identifican una serie de consideraciones relacionadas con la práctica pedagógica y lo acontecido dentro de ella, así mismo se concluye con unas reflexiones en torno a lo investigativo y lo disciplinar.	

3. Fuentes

- Acevedo Osorio, A. (2015). Escuelas de Agroecología en Colombia. La construcción del conocimiento agroecológico en manos campesinas. Bogotá: Escuela Nacional Ambiental
- Altieri, M. y Nicholls, C. (2000). AGROECOLOGÍA Teoría y práctica para una agricultura sustentable. México: Red de Formación Ambiental para América Latina y el Caribe.
- Altieri, M. y Toledo V. (2010). La revolución agroecológica de América Latina: Rescatar la naturaleza, asegurar la soberanía alimentaria y empoderar al campesino. Bogotá: ILSA.
- Álzate Diaz, L. (2013). Del hambre a la desnutrición exploración arqueológica de la noción de seguridad alimentaria en Colombia (Tesis de grado). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas
- Atencia Gil, L. (2019). Las cantadoras de María la Baja. Expresiones de resistencia y libertad en el Caribe colombiano. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Barrio, M. (1995). El aporte de las ciencias sociales a la Antropología de la Educación. España: Revista Complutense de Educación
- Breton Solo de Zaldivar, V. (1993). ¿De campesino a agricultor? La pequeña producción familiar en el marco del desarrollo capitalista. España: Universidad de Barcelona.
- Calderos, J. y López, D. (2014). Orlando Fals Borda y la investigación acción participativa: aportes en el proceso de formación para la transformación. Argentina: Centro cultural de la Cooperación Floreal Gorini.
- Centro De Educación E Investigación Didáctico Ambiental – Ceida (1998). Huerto Escolar. España: Administración de la Comunidad Autónoma del País Vasco.
- Cómbita Daza, J. (2014). La huerta escolar tradicional agroecológica una herramienta para la aproximación a la soberanía alimentaria en la Institución Educativa Técnica los Naranjos (trabajo de grado). Boyacá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Congreso Nacional De Tierras, Territorios Y Soberanías (2011). Cali: Mandatos.
- Chayanov, A. (1974). La organización de la unidad económica campesina. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Fals Borda, O. y Rodríguez, B. (1987). Investigación participativa. Montevideo: La Banda Oriental.
- Fals Borda, O. (1978). [La ciencia y el pueblo: la Investigación-Acción (Participativa)] En Herrera, N. y López, G. (2012) (Comp.) Ciencia, compromiso y cambio social Orlando Fals Borda. Buenos Aires: El Colectivo.
- Ferguson, B. (2016). Sembremos ciencia y conciencia - Manual de huertos escolares para docentes. México: El Colegio de la Frontera Sur.
- Freire, P. (1968). Pedagogía del Oprimido. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Guevara, I. (2015). Huertas urbanas en la selva de cemento “Cuando uno es del campo, esté donde esté, no se olvida de la tierra”. Revista Semillas, 61-62.

- Hoffmann, O. (2016). Divergencias construidas, convergencias por construir. Identidad, territorio y gobierno en la ruralidad colombiana. Bogotá: Revista Colombiana de Antropología 52.
- Institución Educativa El Tesoro. (2017). Proyecto de Educación Rural, Líbano Tolima: documento facilitado por la Institución Educativa 2018.
- Instituto Colombiano de Antropología e Historia. (2016). Elementos para la conceptualización de lo “campesino” en Colombia. Bogotá: ICANH.
- Insua Llambí, L. y Pérez Correa, E. (2007). Nuevas ruralidades y viejos campesinismos. Agenda para una nueva sociología rural latinoamericana. Bogotá: Revista Cuadernos de Desarrollo Rural 59.
- Madrid Caballero, Y. (2018). El aprendizaje basado en problemas como estrategia didáctica para la construcción de normas para la convivencia en los estudiantes de tercer grado de la Institución Educativa Alberto Pumarejo (Tesis de maestría). Barranquilla: Universidad del Norte.
- Maurice, H. (1968). La memoria colectiva. Traducción Sancho, I. (2004). España: Universidad de Zaragoza.
- Mejía, M. (2011). Educaciones y pedagogías críticas desde el Sur. Cartografiás de la educación popular. Bolivia: Ministerio de Educación.
- Nigh, R. (2016). Articulación de los saberes locales en los huertos escolares. En Ferguson, B. Sembramos ciencia y conciencia - Manual de huertos escolares para docentes. México: El Colegio de la Frontera Sur.
- Ospina Florido, B. (2011). Espacializando la memoria: Reflexiones sobre el tiempo, el espacio y el territorio en la constitución de la memoria. Argentina: Universidad Nacional de La Plata.
- Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación - FAO (1996). Cumbre Mundial sobre la Alimentación. Roma: FAO
- Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación - FAO (2001). Defendiendo al campesinado en un contexto de globalización. París: FAO
- Palacios Palacios, J. Amud Córdoba, N. y Pérez Mendoza, D. (2016). implementación de huertas escolares como estrategia de enseñanza-aprendizaje de la biología de grado sexto en la institución educativa agrícola de Urabá del municipio de Chigorodó y de grado séptimo de la Institución Educativa Rural Zapata, de Necoclí (Tesis de grado). Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.
- Patel, R. (2008). Obesos y famélicos. Globalización, hambre y negocios en el nuevo sistema alimentario mundial. Buenos Aires: Marea.
- Perilla Letrado, G. (2018). Transformación de los usos y usuarios de las salas de cine en Bogotá y el ABP como enfoque didáctico para la enseñanza de los espacios cotidianos (Tesis de grado). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Pujadas Muñoz, J. (1992). El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales. España: Siglo XXI- CIS.
- Restrepo Uribe, E. (2007). Identidades: planteamientos teóricos y sugerencias metodológicas para su estudio. Revista Jangwa Pana 5. Santa Marta: Universidad del Magdalena.

Streck, D. y Esteban M. (2013). Educação popular. Lugar de construção coletiva. Brasil: Vozes.

Scott, J. (2003). Los dominados y el arte de la resistencia. México: Era.

Sevilla Guzmán, E. y Pérez Yruela, M. (1976). Para una dimensión sociológica del campesinado. España: Agricultura y Sociedad.

Shanin, T. (1976). Naturaleza y lógica de la economía campesina. España: Anagrama.

Skerritt Gardner, D. (1998). Campesinos: ¿de qué hablamos? México: Universidad Veracruzana.

Torres, A. (2008). La educación popular. Trayectoria y actualidad. Bogotá: El Búho.

Toro Pérez, C. (2014). Los nuevos “Business Plans” de la bioprospección, la biotecnología y la investigación científica. Revista Semillas, (No) 53-54. DOI

Zárate Mendieta, M. (2018). Prácticas de resistencia campesina: el caso de los bolcheviques del Líbano (Tesis de grado). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Páginas web

Departamento Administrativo Nacional De Estadística (2005). Censo Nacional. Recuperado de: <http://www.dane.gov.co>

Departamento Administrativo Nacional De Estadística (2014). Censo Nacional Agropecuario. Recuperado de: <http://www.dane.gov.co>

Huerta Rebelde (2017). Huerta rebelde – gente que le pone el alma. Recuperado de: <https://www.youtube.com/channel/UCe4T0vvWKR8r7j6gN42yS0w>

Revista Calle Cultural (2018). Entrevista a Mauricio Romero. Recuperado de: <https://www.youtube.com/user/kycultural>

Vía Campesina (2017). 16 de octubre -Día Internacional de la Soberanía Alimentaria de los Pueblos. Recuperado de: <https://viacampesina.org/>

4. Contenidos

CAPITULO I: ARADO: REMOVIENDO LAS RICES DEL CAMPESINADO

Se propone conceptualizar el campesinado colombiano y describir parte de los retos enfrentados en la actualidad, además se abordan cuestiones sobre la memoria, la identidad, los saberes propios y la soberanía y seguridad alimentaria dentro de las comunidades campesinas.

CAPITULO II: SIEMBRA: ADECUANDO EL TERRENO Y GERMINANDO LO PEDAGÓGICO

Da cuenta de los sujetos y el espacio perteneciente a la práctica, así como al barrido de experiencias relacionadas a ejercicios de huerta y sus diferentes apuestas. De igual manera se exponen los elementos que dieron fundamento a la práctica e investigación.

CAPITULO III: COSECHA: RECOGIENDO Y REFLEXIONANDO LO SEMBRADO

Manifiesta consideraciones sobre la práctica pedagógica realizada, los instrumentos de investigación empleados y el campo docente. Esto desde una perspectiva que relaciona la huerta

escolar como proyecto que, desde las ciencias sociales, permite desaulizar la enseñanza, promover la investigación y el abordaje de las memorias, las identidades y la soberanía alimentaria.

5. Metodología

La metodología implementada en el ejercicio de investigación y en el desarrollo de la práctica pedagógica fue de orden cualitativo, en donde se destacó la etnografía como elemento fundamental para la construcción y consolidación del análisis de la información y la propuesta de enseñanza de las ciencias sociales. Así mismo se llevaron a cabo diferentes ejercicios como entrevistas, diarios de campo y autobiografías que fortalecieron la investigación tanto de docentes como de estudiantes. Además, se realizó un proceso de revisión documental en la que se trabajaron diferentes fuentes como: libros académicos, revistas, entrevistas, páginas web, informes, entre otros.

6. Conclusiones

En conclusión, se posiciona la soberanía alimentaria, la memoria y la identidad, como propuesta que permite por un lado contrarrestar la subordinación de las comunidades campesinas y por el otro acercar a estas comunidades a ejercicios que posibilitan una conceptualización propia de los que es ser y hacer campesino.

Además, la práctica y apuesta pedagógica llevada a cabo en la Institución Educativa el Tesoro, posibilita una alternativa para abordar la escuela y las ciencias sociales, desde una perspectiva que vincula por medio de la huerta escolar, diferentes áreas escolares, así como saberes disciplinares y tradicionales provenientes de la gente y su acumulado histórico. Esto logra ser desarrollado mediante actividades relacionadas con la memoria, la identidad y la soberanía alimentaria, siendo la investigación el eje articulador entre la escuela, la familia, la vereda y la finca, produciendo desde allí una serie de vínculos que permiten trabajar mediante la investigación escolar, generalidades campesinas como: la relación entre el ser y la naturaleza, la transmisión de saberes y las prácticas con la tierra y el territorio, el autoconsumo, la diversificación de actividades para la subsistencia, la autonomía y la historia propia.

Finalmente, la propuesta pedagógica arroja resultados que además de generar constantes reflexiones sobre el papel del docente y los estudiantes, situó la necesidad de construir desde las ciencias sociales y la investigación escolar, canales que permitan desaulizar la enseñanza y ajustar al contexto de los jóvenes rurales los contenidos que desde la escuela se trabajan.

Elaborado por:	Rivillas Rincón, Danny Alexander
Revisado por:	Acosta Jiménez, Wilson Armando

Fecha de elaboración del Resumen:	17	12	2019
--	----	----	------

Agradecimientos

A mis raíces:

Mis abuelos por mantenerse en resistencia en el campo y recibirme cien mil veces y más con los brazos abiertos, a mi madre por su enorme dedicación calidez y comprensión, a mi padre por su persistencia y por nunca desfallecer, a mi hermano por ser ese incondicional compañero, amigo y confidente. Agradezco su firmeza y el amor que me han sabido compartir, a ellos debo parte de lo que soy y sin duda parte de lo que seré.

A la comunidad Tesorista:

Por abrirme nuevamente sus puertas y demostrarme que nunca es tarde para retornar a los lugares que me vieron crecer. En especial a la docente Ana Carolina Ruiz y los estudiantes, por facilitarme tantos saberes y espacios de aprendizaje.

A la Universidad Pedagógica Nacional:

Por cambiarme la vida y demostrarme que todos los días podemos ser mejores personas, que vale la pena apostarle a la educación, a la vida. A los docentes con quienes compartí y que sin duda alguna me llevare gratos recuerdos, a Wilson Acosta y Byron Ospina por creer en mí y darme la oportunidad de crecer.

A la negrita por demostrarme día a día que se puede seguir soñando, amando y creyendo en un mundo mejor, gracias por la persistencia, la compañía y el calor que nunca me falta a tu lado.

Tabla de contenido

INTRODUCCIÓN	11
1. ARADO: REMOVIENDO LAS RAÍCES DEL CAMPESINADO	13
1.1. <i>Aproximación conceptual del campesinado</i>	14
1.2. <i>Remover para conocer</i>	17
1.3. <i>La condición: entre el hambre y la resistencia</i>	20
1.4. <i>Soberanía alimentaria vs seguridad alimentaria</i>	23
1.5. <i>Memoria e identidad</i>	27
1.6. <i>Algunas reflexiones</i>	30
2. LA SIEMBRA: ADECUANDO EL TERRENO Y GERMINANDO LO PEDAGÓGICO	33
2.1. <i>Caracterizando el territorio</i>	34
2.1.1. <i>Tierra de los cedros</i>	34
2.1.2. <i>Institución Educativa el Tesoro</i>	37
2.1.3. <i>Estudiantes</i>	39
2.1.4. <i>Huerta escolar I.E.T.</i>	40
2.2. <i>Huertas: apuestas desde sabores y saberes</i>	41
2.2.1. <i>Huerta Rebelde</i>	42
2.2.2. <i>Terracita Orgánica</i>	44
2.2.3. <i>Huerta Iguaque</i>	45
2.2.4. <i>Huerta escolar</i>	46
2.2.5. <i>Educación-agroecológica</i>	48
2.3. <i>Enraizando la práctica pedagógica</i>	51
2.3.1. <i>Aprendizaje Basado En Problemas</i>	51
2.3.2. <i>Educación Popular</i>	53
2.3.3. <i>Investigación, Acción, Participación</i>	56
2.4. <i>La etnografía como eje transversal de las ciencias sociales</i>	57
2.4.1. <i>Técnicas de investigación</i>	58
3. LA COSECHA: RECOGIENDO Y REFLEXIONANDO SOBRE LO SEMBRADO	63
3.1. <i>Entre plátanos y cafetales: la apuesta pedagógica en la IET</i>	64
3.2. <i>Entre enredaderas y guías: sujetos y categorías de análisis</i>	66
3.2.1. <i>Estudiantes</i>	68
3.2.2. <i>Maestro</i>	74
3.3. <i>Saberes: entre lo tradicional, lo escolar y lo disciplinar</i>	78
3.3.1. <i>Saber disciplinar</i>	85
3.4. <i>Reflexiones desde lo pedagógico</i>	88

3.5. Desaulizar la enseñanza.....	93
CONCLUSIONES: MANEJO DE LA COSECHA.....	96
BIBLIOGRAFIA	100

INDICE DE FOTOGRAFÍAS, GRÁFICAS Y MAPAS

Fotografías

Fotografía 1: Entrada I.E.T – Descolinado	40
Fotografía 2: Huerta rebelde, antes y despues.....	43
Fotografía 3: Amaranto Huerta Iguaque	45
Fotografía 4: Perspectiva Huerta Iguaque.....	45
Fotografía 5: Platytesoro mercado campesino.	66
Fotografía 6: Rutas escolares I.E.T.	68
Fotografía 7: Ejercicio de entrevista 8°.....	70
Fotografía 8: Estudiantes 10° preparando platanitas.....	72
Fotografía 9: Arbol social estudiante Sonia Murcia.....	73
Fotografía 10: Vista desde el palo de mango.	74
Fotografía 11: Docente y estudiantes empaquetado harina de plátano.	76
Fotografía 12: Diario de campo estudiante Daniela Rincón Castaño.	92
Fotografía 13: Cartografiando mi finca, estudiante Camilo Valencia.....	83

Gráficas

Gráfica 1: Distribución de la población por clase, 2005-2008pr	18
Gráfica 2: Huerta escolar.	65

Mapas

Mapa 1: Municipio Líbano Tolima.	35
Mapa 2: Veredas El Tesoro, La Marina, Tapias, Versalles, La Plata, Marengo y Las Rocas.....	38

Anexos

Anexo 1: Fotoreportaje.	104
Anexo 2: Plan de trabajo.	118

INTRODUCCIÓN

Entre montañas, cafetales y sobre el río Recio, se encuentra anclado el Líbano, un municipio que vivió la bonanza y el auge del café en el departamento del Tolima, entre sus rincones se encuentra la herencia de las organizaciones campesinas y la dureza de los habitantes que por vez primera habitaron este territorio. Por su ubicación y características geográficas, estas tierras han sido reconocidas dentro de la región como un lugar privilegiado para las actividades agrícolas, Sin embargo, desde el siglo pasado, lo agrícola se centró particularmente en el sembrado de café. De este modo, poco a poco se desarticularon y se fueron guardando saberes tradicionales que giraban en torno a la relación con la tierra y a la diversidad de semillas, que le permitían al campesinado gestar relaciones solidarias, autónomas y producir mediante prácticas agrícolas conscientes y sanas.

En este orden de ideas, surge la necesidad de indagar sobre el campesinado, los saberes propios que aún se esconden entre la elba y los atardeceres y en particular sobre un escenario que parece florecer como alternativa a la expansión de los monocultivos: la huerta.

Frente a ello, la huerta se posiciona como un escenario de resistencia, que además de suplir necesidades alimentarias básicas, se convierte en un instrumento educativo, que permite transversalizar los saberes en la escuela, forjar memoria y hacer frente a las dinámicas que han subordinado históricamente al campesinado. De este modo, la huerta en escenarios escolares además de aproximarnos a temáticas relacionadas a la soberanía alimentaria edifica escenarios que posibilitan el encuentro de saberes, memorias, experiencias, identidades y resistencias. Por consiguiente, emergió la necesidad como docente en formación, de apostarle a una propuesta pedagógica en una institución educativa del municipio del Líbano, que indagó sobre ¿Cómo la huerta en el escenario escolar se posicionó como escenario para forjar soberanía alimentaria, memoria e identidad a partir de las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales?

Para materializar lo anterior, se establecieron acuerdos con la Institución Educativa del Tesoro, ubicada en la zona rural del municipio del Líbano, pues además de contribuir a la formación de toda mi familia, generando un vínculo de afinidad, esta lleva adelantando por más de una década, proyectos alrededor de la huerta.

En miras, de indagar acerca de la pregunta orientadora anteriormente descrita, hice uso de la investigación cualitativa y la etnografía como la herramienta que tejió relaciones entre docente, comunidad educativa y territorio, brindando elementos de análisis que me permitieron reflexionar acerca de la labor de la escuela, el papel como docente, los saberes disciplinares, la importancia de recoger los saberes propios, entre otros, que serán desarrollados a lo largo de este documento.

En este sentido para trabajar lo antes descrito, el trabajo de grado se estructuró a partir de tres capítulos: El primero denominado **EL ARADO: REMOVIENDO LAS RAÍCES DEL CAMPESINADO**, traza como objetivo conceptualizar el campesinado colombiano y describir los retos que enfrentan en la actualidad, abordando reflexiones sobre la memoria, la identidad, los saberes propios y la soberanía alimentaria dentro de la comunidad.

Por otro lado, el segundo apartado **LA SIEMBRA: ADECUANDO EL TERRENO Y GERMINANDO LO PEDAGÓGICO**, permite dar cuenta de los sujetos y el espacio que hicieron parte de la práctica, a través de una contextualización fruto de situaciones experienciales de mi infancia y del trabajo de campo, así mismo en este capítulo se puede encontrar un barrido de experiencias que giran en torno a la huerta y sus aportes en términos educativos, Para finalizar, este apartado a su vez, expone los elementos que fundamentaron tanto la práctica pedagógica como la investigación.

Para finalizar, el tercer capítulo denominado **LA COSECHA: RECOGIENDO Y REFLEXIONANDO SOBRE LO SEMBRADO**, da cuenta de las generalidades en términos organizativos de la práctica pedagógica, de las reflexiones realizadas sobre los instrumentos de investigación aplicados, el campo docente, los resultados obtenidos en el marco de lo pedagógico y la formación adquirida como individuo que un día hábito aquellos pasillos y aulas de clase.

Por último, para concluir este documento, se encontrarán una serie de reflexiones y conclusiones en torno a la experiencia desde lo pedagógico, lo investigativo y lo disciplinar, que se ha nombrado como **EL MANEJO DE LA COSECHA**, haciendo alusión al proceso final que se lleva tras el cultivo.

1. ARADO: REMOVIENDO LAS RAÍCES DEL CAMPESINADO

Labrar la tierra como acción humana a lo largo de la historia, podría conducirnos a reflexionar acerca del extenso camino construido por miles de intervenciones y destrezas en trabajos rurales, que han alimentado y evolucionado al mundo. En América desde el periodo arcaico (8000 antes de nuestra era) hasta la actualidad, se ha obtenido un desarrollo significativo en las labores agrícolas en relación con el acumulado de conocimientos que resguardan los trabajadores de la tierra. En su travesía, los sujetos han adelantado empíricamente técnicas agrícolas, que ha llevado y posibilitado el desarrollo de herramientas, metodologías y análisis basados en gran parte, en la observación.

Los amaneceres rurales al igual que la investigación social, ofrece múltiples perspectivas y paisajes por admirar, los elementos a estudiar así como el sol saliente permanecen, sin embargo, estos no siempre son percibidos de la misma manera, pues difieren de acuerdo al punto desde donde se observa, de las condiciones materiales o de los instrumentos que se utilizan. En este sentido, el presente capítulo trazó como objetivo dar cuenta de la situación del campesinado en el departamento del Tolima, conceptualizar desde diferentes perspectivas sus características y desarrollar a grandes rasgos los ejes que transversalizaron la práctica pedagógica: soberanía alimentaria, memoria e identidad.

Arar como la práctica en la cual se busca que la tierra sea menos compacta, hace parte del procedimiento asumido en el presente trabajo de grado, esto, debido al interés propio en precisar sobre la comprensión de las comunidades campesinas y su amplio matiz de prácticas y saberes. De esta manera el capítulo inicial, en aras de hacer menos rígido lo implícito en los sujetos y los lugares seleccionados, expone en primer momento una revisión bibliográfica, relacionada con la aproximación conceptual del campesinado, desde dos vertientes, la primera se fundamenta desde autores que conforman los estudios clásicos del campesinado y la segunda se centra en la definición conceptual adelantada por el Instituto Colombiano de Antropología e Historia ICANH.

Continuamente el segundo apartado presenta información relacionada a la la situación

del campesinado actual en Colombia, las condiciones sociales, productivas y ambientales del departamento del Tolima, lugar en el cual se llevó a cabo el proceso investigativo, dentro de este apartado, sobresale el estudio del Departamento Administrativo Nacional de Estadística DANE llevado a cabo en el año 2005 y se toman como referentes a la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación - FAO y algunos trabajos investigativos del campo de la biotecnología. Por otro lado, el tercer apartado vincula la necesidad de ampliar campos problemáticos como las tensiones que enfrenta el campesinado frente a la soberanía, la seguridad alimentaria y los discursos institucionales que giran en torno a estos, así como la relación que se teje en torno a la memoria y la identidad dentro de las comunidades campesinas.

1.1. Aproximación conceptual del campesinado

Para dar inicio, es necesario subrayar las múltiples posibilidades en términos identitarios que se pueden hallar dentro de las sociedades rurales, con generalidad en diversos intentos por su conceptualización, se ha caído en su definición a partir de la discriminación, es rural, lo que no es urbano, a lo que Eduardo Restrepo (2007) se refiere como: “construir a través de la diferencia y no al margen de ella”. Adicional a esto, cabe mencionar el alcance de la categoría de campesino, el cual logra ser evidenciado en diversos estudios y posicionamientos sobre sociedades agrarias desde la antropología, sociología y demás ciencias humanas, manifestando definiciones que reflejan un funcionamiento de la familia campesina como unidad de la organización económica, determinada por necesidades de consumo y de fuerza de trabajo (Chayanov, A. 1974), además se establecen interpretaciones clásicas y sustanciales, que muestran del campesino un conjunto de personas que controlan y cultivan la tierra para así subsistir, pero además, que es este su modo tradicional de vida (Redfield citado en Sevilla Guzmán, 1976).

La variedad de análisis e investigaciones en torno a las sociedades rurales, muestran una diversa gama de interpretaciones con énfasis y matices en análisis económicos y culturales, situando por un lado al campesino en dependencia con grupos dominantes, quienes emplean los excedentes para asegurar su propio nivel de vida y para distribuir el restante a grupos de la sociedad no rurales, que requieren de alimentos a cambio de sus bienes y

servicios (Wolf citado en Skerritt, 1998) y por otro manifestando una mixtificación en la concepción, pues se hace necesario aludir a campesinos como noción de una entidad social formada por facetas interrelacionadas, las cuales están determinadas por la “explotación agrícola familiar como unidad básica, la labranza de la tierra y la cría de ganado como principal medio de vida, una cultura tradicional específica y la subordinación a la dirección de poderosos agentes externos” (Shanin, T. 1976, p.1).

Ahora bien, se establece que, dentro de los estudios tradicionales sobre el campesinado, existen dos divisiones marcadas frente a su especificidad y caracterización, las cuales se basan por un lado en:

[...] parámetros exclusivamente culturales (cultura "tradicional" o rural frente a cultura "moderna" o urbano-industrial) como en términos de categoría económica (recogiendo y desarrollando los planteamientos esbozados por Chayanov) y aquellos otros, ciertamente heterogéneos, que bajo ese epíteto engloban una gran pluralidad de realidades históricas que tienen como elemento común su cualidad de segmento social subordinado a otros grupos sociales no campesinos. (Breton, 1993, p.130).

Sumado a ello y para establecer una definición más concreta de estas conceptualizaciones, se destaca el trabajo del Instituto Colombiano de Antropología e Historia, que intenta a partir de la construcción de una mesa técnica con diferentes ministerios, consolidar un insumo que permitiera la inclusión del campesinado en el censo poblacional del año 2017. En dicho trabajo para aproximarse a tal definición, se establecieron cuatro dimensiones (sociológico – territorial, socio - cultural, económico – productivo y organizativa - política) que dan cuenta de las subjetividades y los elementos constitutivos del campesinado en Colombia.

Entre los elementos a resaltar dentro de la dimensión sociológica – territorial se encuentra la relación entre campesino y la tierra o la naturaleza como elemento que constituye la identidad campesina, no obstante se hace hincapié en las diferentes formas de posesión de la tierra, distinguiendo a su vez que no todas las personas que habitan el campo son campesinos, pues las relaciones cambian por ejemplo, en torno a la agroindustria o el

latifundio, ya que estos no se reconocen dentro de un territorio propio y no gestan relaciones sociales comunitarias en torno a los ecosistemas que habitan. Para concluir esta dimensión afirma que, el campesinado se configura y se transforma de acuerdo al medio que habita, proponiendo “categorías campesino ribereño, campesino sabanero, cienaguero, costeño, friano o calentano” (ICANH, 2016, p.3)

En relación a la dimensión socio – cultural se enfatiza que el ser campesino implica prácticas específicas de ser, hacer y vivir, por ejemplo, la familia y la comunidad son consideradas como organizaciones sociales y del trabajo, que al igual que el campesinado se constituyen a partir de un contexto histórico particular, permeado y nutrido gracias a la pluralidad y diversidad étnica del país, reafirmando su heterogeneidad. Finalmente, esta dimensión asevera que el campesinado tiene un vínculo estrecho con sus ancestros para forjar su relación y pertenencia con el campo, mediante representaciones sustentadas en saberes y conocimientos.

Frente a la dimensión económica – productiva, se afirma que el campesinado posee relaciones estrechas entre su trabajo y la naturaleza, pues esta es el medio de subsistencia, que permite la diversificación de las actividades, dotando al campesino de múltiples elementos para su sostenimiento, como por ejemplo la cría de animales o la pesca. Posibilitando también la organización que permite el autoconsumo y la auto subsistencia, elementos claves y constitutivos de ser campesino. Por último, en la dimensión organizativa y política, determina que el campesino es un sujeto participativo desde la exigibilidad de derechos y sus reivindicaciones, el cual, a través de sus formas de vida y prácticas, forjan identidad. Entre estas prácticas se encuentran fiestas tradicionales o trabajos colectivos.

El intento por conceptualizar el campesinado deja entrever las subjetividades y las particularidades que entre él se tejen. Sin embargo se encuentran generalidades y elementos en común que giran alrededor de la relación con la naturaleza, la independencia y el autoconsumo, los cuales crean tensión frente a la respuesta del Estado, pues este busca solventar y garantizar derechos como el de la alimentación, sin tener en cuenta las prácticas, los modos de vida y los elementos que constituyen las comunidades campesinas, omitiendo vínculos tradicionales entre el campesino, la producción, la tierra el cuidado y sus formas de

vivir, pues priorizan la cantidad frente a la calidad.

1.2. *Remover para conocer*

Para establecer una relación armónica con la tierra, resulta indispensable establecer contacto directo con varios elementos que la componen y configuran. Percibir las razones que dan los resultados o frutos obtenidos del campo, al igual que conocer sobre los pobladores campesinos y las condiciones y variantes que los rodea, es una tarea ambiciosa que buscará ser abordada en alguna medida.

En su mayoría los habitantes rurales de Colombia hacen parte de un segmento de la población sometida a condiciones particulares, que dan cuenta de las razones por las cuales persisten conflictos internos, las dificultades derivadas de la concentración de la propiedad, la carencia de servicios básicos, salud, educación y los limitados espacios de participación en la construcción de políticas agrarias, ha condicionado a lo largo de los años a las sociedades rurales a altos niveles de pobreza y desigualdad. Al mismo tiempo, el sector rural se ha encontrado sujeto a presiones económicas de mercado, donde la competitividad externa y los componentes tecnológicos han generado obstáculos, que limitan el goce de las condiciones básicas de subsistencia y de un comercio justo.

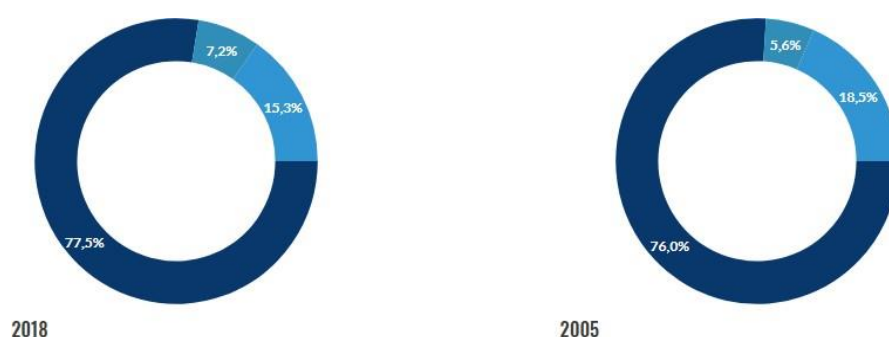
Según datos obtenidos en el censo poblacional del año 2005 por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística –DANE-, en Colombia el total de viviendas ocupadas con personas presentes en áreas rurales dispersas fue de 1.741.362 casas, de las cuales el Departamento del Tolima presentó un total de viviendas de 90.696, en relación a esta cifra, 57.931 viviendas poseen vínculos con actividades agropecuarias (DANE, 2005). Es menester resaltar que los censos poblacionales no logran ser periódicos y por ello presentan desactualizaciones, en este sentido es indispensable llevar a cabo un análisis atento sobre dichos registros estadísticos, pues vinculan de groso modo en una misma condición, a terratenientes, empresarios agrícolas y campesinos de mediana y pequeña propiedad.

Pese a ello, con las anteriores cifras es consecuente reconocer la gran presencia de actividades agrícolas en el departamento del Tolima, lo cual posiciona este lugar como una de las despensas alimentarias más importantes del país. Según censo agropecuario 2014 (DANE), el departamento representa su participación en productos alimenticios tales como

el café, cacao, algodón, cítricos, frutales, plátano, aguacate, papaya, arroz, maíz, entre otros, representando así un potencial agrícola que ha logrado mantenerse durante el transcurso de la historia colombiana. El Tolima, incluso con toda la trayectoria agropecuaria que presenta, no ha logrado evitar ser víctima de economías profundamente desiguales y de un conflicto con más de sesenta años originador de numerosos éxodos rurales y derivador de una progresiva movilidad de habitantes rurales, que presentan un conjunto de problemas sociales de orden económico y político.

En concordancia con lo anterior, la migración se ha posicionado como un fenómeno base para la constitución de ciudades y metrópolis, sin embargo, esta pone en evidencia la dependencia entre el campo y la ciudad, debido a las crecientes necesidades alimentarias, que recalcan la importancia del trabajo agropecuario. No obstante, dicho patrón de desplazamiento se fundamenta en la dinámica del sistema de producción actual, el cual parece manifestar a lo largo de los años, una carrera contra la eliminación de los recursos y con ello de las sociedades campesinas y su base de conocimiento.

El porcentaje existente en la distribución de la población del año 2005 y 2018 en Colombia, demuestra parte de lo anteriormente mencionado. De acuerdo al DANE (ver imagen 1)¹, los habitantes que residen en lugares rurales dispersos se han reducido en un 3,2 % en un periodo de doce años. Según las cifras oficiales y prosiguiendo con el patrón migratorio, de no garantizar una estabilidad y permanencia adecuada en los territorios, en un periodo cercano a cinco décadas se asistirá a una grave reducción de la población rural.



Gráfica 1: Distribución de la población por clase, 2005-2008pr

Fuente: DANE, 2018.

¹ Distribución de la población por clase, 2005 – 2018^{pr} DANE.

Datos preliminares con corte al 21 de septiembre de 2018 y con una cobertura geográfica de 96.7% del territorio

Ahora bien, lo dicho hasta aquí supone tan solo una de las fatales direcciones que parece coaccionar a las sociedades campesinas. Otra de las sendas en la que transita el campesinado y de la cual surge un interés cautivador debido a la amplitud de análisis que ofrece, se encuentra asociada al uso y la vocación de la tierra, desde esta perspectiva es posible distinguir detenidamente tanto el relacionamiento Sujeto-Naturaleza; sus prácticas, hábitos y costumbres, hasta distinciones relacionadas a la mercantilización de la producción agrícola y pecuaria.

Dentro del sector agrícola, es recurrente hallar en repetidas ocasiones terribles canales en la comercialización de los productos, la codicia de situar como una mercancía a los alimentos ha generado en sus productores y su economía una pérdida en el margen de ganancia. Esto, sumado al fomento de nuevas políticas alimentarias y a la elevación de precios en insumos, ha llevado a un incremento en las técnicas que estimulan considerablemente los cambios en el ambiente.

Localizar el crecimiento de la economía en el sector campesino, es considerable para varios agentes debido a altas cifras que arroja la agroindustria y en general la alimentación dirigida por leyes de mercado. Así, “Las grandes superficies y los supermercados facturaron 3,5 billones de dólares; los fabricantes de semillas, 31.000 millones de dólares al año; en 2004 la industria agroquímica facturó 35.000 millones de dólares, y los ingresos de las corporaciones que realizan los procesamientos de alimentos, 1,25 billones de dólares” (Patel, 2008, p.18), Sin embargo el cuantioso monto revelado con anterioridad, desconocería plenamente realidades socio económicas, culturales y políticas de los productores a lo largo y ancho de nuestro país.

Cabe indicar así mismo, que estos altos rendimientos que reciben compañías del sector químico e industrial del agro, no responde a un aumento de capital económico en los campesinos, sino más bien a unas desgarradoras desigualdades, propiciadas para permanecer con el dominio económico y biológico de la producción rural.

1.3. *La condición: entre el hambre y la resistencia.*

Padecer con las nuevas formaciones agroindustriales del presente, ubica el campesinado de carácter minifundista en un sistema agroalimentario poco sostenible, el incumplimiento en las exigencias básicas de alimentación a nivel mundial, reflejan el acrecentado fracaso alimentario que padecen con mayor efecto las sociedades rurales. Así, la producción agrícola y pecuaria a nivel mundial, se ha mantenido en constante impedimento en la erradicación del hambre, reflejando cifras insaciables en los requerimientos básicos alimentarios, donde las tres cuartas partes de los 800 millones de personas que padecen desnutrición crónica, 560 millones son campesinos o se mantienen en relación de intercambio con este sector (FAO, 2001).

Por otro lado, las actividades laborales fomentadas por los trabajadores agrícolas tradicionales, poseen enormes ventajas socioambientales que armonizan la vida y salud campesina, en contraste con la producción exclusiva de cultivos mercantilizados los cuales adquieren aspectos marcados por la eliminación de ecosistemas y hábitats endémicos, que a su vez proporcionan mayor probabilidad de plagas y con ello la utilización de buena cantidad de agroquímicos (fertilizantes, herbicidas, fungicidas, insecticidas), desgastando los nutrientes del suelo y estimulando así la erosión y disminución de variedades alimenticias.

A grandes rasgos se logra divisar una limitación construida y cimentada por un aparato conveniente dentro de la economía, aunque cabe señalar que el crecimiento de prácticas agrícolas acompañado de un aumento de la población ha generado la degradación del ambiente, la deforestación y la desertización. Frente a esto, cabe indicar que los artífices verdaderamente responsables de las situaciones ambientales y sociales de los territorios campesinos, afro e indígenas, han sido por un lado las políticas gubernamentales, quienes en su afán de generar altas tasas de productividad han implementado una producción extensiva a gran escala como legado de la Revolución Verde² del siglo XX, y por otra parte, una industria académica empresarial, que desarrolla “avances” científicos fusionando la

²La primera revolución verde tenía como principal soporte la selección genética de nuevas variedades de cultivo de alto rendimiento, asociada a la explotación intensiva permitida por el riego y el uso masivo de fertilizantes químicos, pesticidas, herbicidas, tractores y otra maquinaria pesada.
Ceccon, Eliane. 2008. La revolución verde: tragedia en dos actos. Ciencias núm. 91, julio-septiembre, pp. 20-29. [En línea]

biotecnología con la ingeniería genética.

Respecto a lo anteriormente señalado, se debe manifestar que la labor ejecutada por centros educativos e investigativos ha sido determinante en el desarrollo de técnicas y especies al servicio del capital. Frente a ello la profesora Catalina Toro en su artículo los nuevos “business plans de la bioprospección, la biotecnología y la investigación científica (2014), ofrece consideraciones que posicionan el panorama de la biodiversidad en planes de mercados internacionales como los minero-energéticos o los farmacéuticos y a su vez indica el rol que asumen las universidades con fines empresariales e industriales, en el llamado “capitalismo académico³” y su conexión con la mercantilización del saber y con las patentes de propiedad.

Para establecer la actuación de instituciones educativas en el sector agroquímico, la autora alude sobre la ley Bayh-Dole de 1980⁴, la cual concedió licencias investigativas a la industria, encabezadas por centros educativos de alto nivel. “Los efectos de esta ley, facilitadora del conocimiento para la industria, permitió la obtención del financiamiento privado para la investigación. En ese lapso más de 4,500 empresas se beneficiaron de las investigaciones gracias a las patentes conseguidas” (Toro, C. 2014, p.14).

Como resultado de amplias investigaciones a lo largo de los años, en la actualidad laboratorios en ciudades como St Louis⁵, Monheim am Rhein o Leverkusen⁶, entre otras; Estados Unidos y Alemania respectivamente, determinan buena parte de las decisiones productivas del sector rural. La responsabilidad sobre la existente senda que amenaza a los campesinos del mundo recae en corporaciones que al obtener genes de plantas y con ello la propiedad intelectual sobre estas y sus semillas, han construido un mecanismo de protección privada para entidades del sector químico y farmacéutico, y a su vez, han alterado la relación de los trabajadores rurales con el entorno en el cual implementan sus tareas agrícolas.

Hay que mencionar, además, que la consolidación de una maquinaria privada de

³ Término que emerge en la obra de Slaughter, S. & Leslie, L. Academic capitalism: politics. 1997.

⁴ ley Bayh-Dole de 1980.

⁵ Ciudad independiente perteneciente al estado de Misuri, Estados Unidos. Alberga la sede de laboratorios centrales de la compañía Monsanto.

⁶ Ciudades pertenecientes al Estado de Renania del Norte-Westfalia, Alemania. Allí se encuentran los principales laboratorios de la compañía Bayer AG.

carácter monopolista en el agro adquiere un amplio alcance debido a la presencia de sus productos modificados a nivel mundial. Así, por ejemplo, de acuerdo con información oficial de Monsanto⁷ quien en la actualidad ha sido adquirida por Bayer AG, la compañía hace presencia en todos los continentes y para el caso concreto de América del Sur hispanohablante, en ocho de sus diez países. En efecto, es alarmante la escala de intervención que poseen estas compañías, puesto que desarrollan planes de comercialización que, unidos a procesos regulatorios sobre los certificados fitosanitarios, profundizan la dependencia y sometimiento económico del sector rural minifundista.

No siendo suficiente con el detrimento de orden ambiental que ocasionan los paquetes químicos (semillas, insumos, herbicidas y fungicidas), las repercusiones de tipo social generadas, circulan entre la vulneración de la salud de productores y consumidores, la economía propia que se ve afectada por el valor de insumos y las prácticas tradicionales como la conservación de semillas e implementación de fertilizantes propios. En resumen, un entorno agrícola bajo un modelo agroindustrial sujeto a los agrotóxicos no solo altera la relación de los sujetos rurales con el ecosistema si no también criminaliza y subvalora cultivos tradicionalmente sustentables.

A pesar de la subordinación que poseen millones de campesinos cultivadores de alimentos, su permanencia en oficios agrícolas se ha mantenido como ejercicio de resistencia, el cual se expresa desde acciones cotidianas y su quehacer campesino en el intercambio y preservación de semillas autóctonas, la implementación de cultivos asociados y la búsqueda de canales de comercialización más justos. Cabe resaltar que la diversificación de productos en escenarios rurales permite diferentes beneficios que abarcan desde un rendimiento efectivo de las áreas sembradas debido a la variedad de nutrientes, hasta una rentabilidad económica que muestra por un lado alternativas comerciales y la no dependencia a una siembra exclusiva, y por otro, unos costos de manejo más bajos por la implementación de distintas especies en una misma área sembrada.

Ahora bien, implementar y fomentar sistemas alimentarios de producción y consumo local que adquieran las características anteriormente expuestas, permite además de

⁷ Monsanto 2018, web oficial: <https://monsanto.com/>

producciones nutricionales eficientes, establecer prácticas cotidianas que reconstruyen y preservan saberes tradicionales, en donde las memorias sociales y colectivas cumplen una función esencial en la reproducción, preservación y conservación del ambiente, en las formas de vida y en los hábitos alimenticios que adquieren los nuevos sujetos del campo. Frente a ello, cabe inferir que las diferentes prácticas de resistencia que pueden mitigar patrones de sometimiento, se encuentran inmersas en una serie de actividades que aun siendo realizadas por los propios trabajadores rurales, se ven como ocultas o sin importancia, sin embargo alrededor de estas se consolidan procesos sociales de gran importancia para la estadía y permanencia en los territorios.

Al respecto, James Scott en su obra *los dominados y el arte de la resistencia* (2003), se refiere a los múltiples escenarios en los cuales grupos subordinados expresan acciones de resistencia frente a sus dominadores, de esta manera el autor identifica dos esferas en las cuales se materializan estas dinámicas: públicas y privadas, esta última esencial para recuperar lo perdido en términos identitarios, pues si bien esta se encuentra encaminada hacia preservar la supervivencia de las comunidades, se ve reorientada a recobrar la dignidad y los valores arrebatados debido a las relaciones desiguales. No obstante, el autor determina como indispensable para el desarrollo de prácticas en escenarios privados, la creación de canales de comunicación heredados de las tradiciones orales, que se posicionan como un vehículo que consolida un sistema complejo de resistencia cultural.

Sin embargo, los procesos de resistencia que se gestan dentro del campesinado en Colombia, a su vez logran dar cuenta de la ineficacia del Estado para dar respuesta a las necesidades de los campesinos, pues las tensiones parten desde la imposibilidad de conceptualizar concretamente a este grupo como sujetos de derechos.

1.4. *Soberanía alimentaria vs seguridad alimentaria*

La soberanía y la seguridad alimentaria son elementos conceptuales, que emergen con fuerza en la segunda mitad del siglo XX, generando controversia respecto a su aplicación y a las consecuencias que trae consigo en las comunidades, estableciendo pugnas alrededor de los aspectos sociales, económicos, ambientales, culturales e institucionales de poblaciones

blanco de la desigualdad social.

Dentro del concepto de soberanía alimentaria, sobresalen artículos que abordan el rescate de la naturaleza y el empoderamiento campesino, encaminado en la autosuficiencia local, en la conservación y regeneración de la biodiversidad y en la producción de alimentos sanos. Además, hace referencia a la necesidad de proteger y conservar sistemas de cultivos tradicionales existentes, debido a su aporte ecológico y cultural acumulado durante generaciones. Al respecto Miguel Altieri (2000) distingue ventajas vinculadas a la diversidad de los cultivos, rescatando de estos su alto grado de variedad.

Entre los conceptos con mayor aval entre las comunidades campesinas de América Latina se encuentra el desarrollado en el marco Congreso de la Unión Nacional de Agricultores y de Ganaderos (UNAG) del año 1992, el cual manifiesta que la soberanía alimentaria es el derecho de las comunidades a acceder a alimentos sanos y culturalmente producidos a través de medios sustentables y propios que contribuyen al desarrollo de las comunidades y su medio, teniendo en cuenta los sistemas alimentarios, la demanda local y las necesidades de los que producen, distribuyen y consumen.

Así mismo, en Colombia, en el congreso nacional de tierras, territorios y soberanías, llevado a cabo en el 2011, las comunidades indígenas y campesinas reconocen a la soberanía alimentaria como un medio que permite, la producción agropecuaria y el uso del suelo enfocado a cubrir la demanda interna alimentaria, con formas de producción limpias encaminadas a la producción agroecológica y socialmente justa, preservando la relación con la naturaleza. Del mismo modo afirman que la soberanía alimentaria consolida un sistema económico propio que impulsa el autoabastecimiento, fortalece las economías locales y reestablece las relaciones de intercambio económicas y culturales, desdibujadas por el mercado global.

Adicional a lo anterior, estas comunidades consideran la soberanía alimentaria como una estrategia que busca frenar la expansión de los monocultivos y los agrotóxicos, con fines comerciales, promovidos por las instituciones y las empresas privadas. “la soberanía rescata el valor cultural de las plantas y los saberes milenarios” (mandatos congreso nacional de

tierras, territorios y soberanías, 2011, p.6).

Cabe resaltar, que las investigaciones y análisis relacionados a la soberanía alimentaria, apuntan a la agroecología, como una herramienta eficaz para su desarrollo, pues logra resaltar capacidades colectivas en términos de conocimiento, técnicas y prácticas, enfatizando en la disposición de las comunidades locales para experimentar, evaluar y ampliar su aptitud de innovación mediante la investigación de agricultor a agricultor (Altieri y Toledo, 2010).

En la indagación, se constató un creciente número de trabajos y demás informes, hallando generalmente interés por analizar prácticas que conlleva producciones agrícolas ambiental y culturalmente sanas, situando en el sector rural un potencial que busca poner en práctica la soberanía alimentaria como modelo que integra autonomía, identidad, empoderamiento y conciencia en la producción de alimentos inocuos y sanos, dichos componentes que disponen este tipo agroecológico lleva al abordaje del concepto de “agroecología” referido en Ferguson B. (2016) en tres aspectos: 1. Ciencia que estudia la agricultura desde la óptica de la ecología; 2. Práctica de la producción de alimentos a partir de principios ecológicos; 3. Movimiento en pro de los sistemas alimentarios limpios y justos.

Aunque la soberanía hace parte de las apuestas y mandatos de diversas comunidades, es indispensable posicionar esta noción en términos de la política pública, no obstante en Colombia no existen evidencias o indicios de la implementación de la soberanía alimentaria⁸ dentro de los planes de gobierno, pues esta es remplazada por la seguridad alimentaria, la cual no prioriza el comercio justo tanto nacional como internacional, además desconoce los interés en relación a la producción de comida y de quienes trabajan la tierra.

En este sentido, Álzate L. (2013) sitúa una exploración frente a políticas estatales, logrando con ello visibilizar apuestas que posicionan en la seguridad alimentaria las garantías necesarias para una producción elevada y accesible para todos, pues esta existe según

⁸ Las controversias que suscita la política pública colombiana construida de arriba abajo en pro de la Seguridad Alimentaria se han dado en diversos focos como su incapacidad de solventar completamente los problemas de hambre y desnutrición, los impactos socioeconómicos de los TLC, los ecocidios propiciados por la producción agrícola a gran escala y la destrucción de saberes y prácticas tradicionales (Laverde, Rojas y Ramírez, 2019, p. 4)

la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación -FAO (1996) cuando todas las personas tienen, en todo momento, acceso físico, social y económico a alimentos suficientes, inocuos y nutritivos que satisfacen sus necesidades energéticas diarias y preferencias alimentarias para llevar una vida activa y sana. En correlación, el gobierno nacional colombiano basado en el principio del derecho universal a la alimentación, ha proyectado la implementación de la Política de Seguridad Alimentaria y Nutricional (PSAN) mediante el documento CONPES 113, siendo así la seguridad alimentaria definida por el Plan Nacional de Desarrollo (2002-2006) como la posibilidad real de la población de acceder a una oferta permanente de alimentos para satisfacer sus necesidades en términos de cantidad y calidad, llevando esto a la formulación de diversos planes nacionales y decenales, leyes, resoluciones y decretos en relación.

Debido al deterioro de la situación del campesinado causado en gran medida por las políticas públicas del presente, se han formulado alternativas que ponen en tensión el uso de la tierra para la alimentación vs la tierra para el capital. De esta manera la soberanía alimentaria como alternativa crítica a la PSAN en Colombia, va más allá del concepto general respecto a la seguridad alimentaria, ya que hace parte de una búsqueda de alternativas al modelo de revolución verde, en aras de lograr un equilibrio ecológico con el ambiente, la naturaleza y la relación del contexto social de los sujetos (Álzate L, 2013). Por ende, cabe acudir a procesos organizativos de carácter nacional que vinculen el mencionado concepto, siendo así organizaciones como la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos-Unidad y Reconstrucción (ANUC-UR), Agro Solidaria y el Coordinador Nacional Agrario (CNA) entre otros, quienes fomentan territorios agroalimentarios en la búsqueda de potenciar acciones encaminadas a la soberanía y autonomía alimentaria.

La soberanía y la seguridad alimentaria resultan ser términos casi antagónicos en cuanto los medios para llegar al fin, que es garantizar la alimentación de las comunidades, se bifurcan, pues el ejercicio de la seguridad alimentaria implica la masificación del cultivo y la agricultura, dejando atrás los saberes tradicionales y las maneras de producir autóctonas de las personas, así mismo aunque optimiza y aumenta significativamente la producción, arrebató al campesinado de uno de los principios de la soberanía alimentaria, la independencia y el autoconsumo, pues el campesino necesitará de diversas fuentes para subsistir.

En términos de producción y distribución, la seguridad alimentaria, crea toda una cadena de intermediarios que distribuyen la materia prima, sin embargo, disminuye la mano de obra campesina y rompe con la relación productor – consumidor y con la economía familiar, pues con la tecnificación del trabajo rural, desaparecen roles desempeñados por los miembros de la familia campesina. Adicional a esto, la dimensión ambiental también se ve notablemente afectada pues la creación de monocultivos, la utilización de agrotóxicos y el uso desmedido de los recursos naturales afectan directamente el equilibrio de los ecosistemas. Del mismo modo, la seguridad alimentaria representa un riesgo para los saberes tradicionales, tejidos y creados a partir de la memoria y la experimentación, transmitida y apropiada por varias generaciones, que reconfiguran las prácticas rurales, las costumbres y tradiciones, ancladas a la relación tierra – campesino, las cuales además se ve amenazada por la expulsión de los pobladores de sus territorios en la búsqueda de ampliar los espacios agrícolas, trayendo consigo nuevas problemáticas locales como la incursión de grupos armados ilegales, que acrecientan la disputa cultural, territorial y económica que sufren las comunidades.

1.5. Memoria e identidad

Abordar consideraciones frente a los fundamentos que conforman a las poblaciones rurales y la razón de ser campesino, implica relacionar una serie de elementos propios y particulares dentro de sus contextos, sin embargo, esta categorización se encuentra en tensión epistemológica que podrá ser percibida con posterioridad para su confrontación. Identificarse como campesino, involucra una percepción dentro de los sujetos, que al ser tomada en cuenta permite un reconocimiento de sí mismo en su quehacer cotidiano y profesional en las labores del campo. Insua P. y Pérez E. mencionan que el “concepto de ruralidad ha estado frecuentemente asociado a tres fenómenos interrelacionados: una baja densidad demográfica, el predominio de la agricultura en la estructura productiva de una localidad o región, y unos rasgos culturales.” (2007, p.40).

Con el fin de comprender el campesinado, es preciso establecer la relación existente entre memoria e identidad y la construcción colectiva que se traza para su configuración, así mismo es pertinente determinar el vínculo dialéctico que se mantiene con el territorio, en

donde el tiempo y el espacio permanecen en constante juego dentro de su reproducción social. De esta manera, es conveniente percibir aquellas “relaciones sociales que vinculan a estos actores con proyectos comunes, sustentados en la construcción de una identidad colectiva” (Insua P. & Pérez E. 2007, p.51).

En este sentido, buscar en los sujetos rurales los principios compartidos que los integra, trae consigo emplear la memoria que articula el pasado y el presente de lo que son, pero que además logra reflejar sus prácticas y tradiciones mantenidas en las relaciones y formas de producción de la tierra. Por consiguiente, la memoria participa e interviene significativamente en el ser campesino, pues, aunque puede llegar a tomar diferentes formas en referencia con las situaciones del pasado, los sujetos rurales optan por seleccionar lo elemental en su labor que a su vez será transmitido a otros.

Cabe señalar que el tránsito de las memorias se da en lugares sociales concretos, por ejemplo el establo o el cafetal, donde los sujetos interactúan entre sí, padre e hijo, constituyendo allí una relación dialéctica que no hace parte de un acto individual, sino que requiere, por el contrario, de otros individuos para llevar a cabo actividades desempeñadas en este caso del campo. Señalar los lugares donde los recuerdos toman forma y prácticas específicas, evoca consigo la espacialidad vivida por los sujetos, al respecto Ospina señala:

[...] el fenómeno memorístico se singulariza por las condiciones y los niveles de apropiación con ciertos lugares o espacios desde los cuales es leída la experiencia individual y colectiva. La tierra, la finquita, la vereda, la región, junto a las relaciones de tipo sociocultural que se reproducen en éstos (las festividades, la familia, la organización social y política, las relaciones vecinales, la cotidianidad, etc.) son los elementos que le dan forma al espacio dentro de la memoria. (2011, p. 8).

La memoria como proceso de pensamiento, puede llegar a revelar la realidad de lo que se es, de acuerdo con las vivencias y acumulados sociales con que se cuente, de modo que la identificación valorativa de ser campesino podrá ser adquirida con mayor relevancia al momento de poseer interés sobre los elementos que configuran su existencia.

Por otra parte, en cuanto la memoria como noción, objeto y proceso de pensamiento en las Ciencias Sociales, es posible encontrar una variada gama de interpretaciones y estudios

desde donde se ubican memorias culturales, históricas, tradicionales, sociales y colectivas, al respecto cabe mencionar que será de intereses articular los fundamentos pioneros de Maurice Halbwachs y su postura sobre las corrientes de pensamiento colectivo pero además su relación con las memorias individuales y comunes que puedan poseer los sujetos.

En los recuerdos propios de los sujetos campesinos, se hallan una serie de bases pertenecientes a un acumulado colectivo, el cual corresponde al relacionamiento directo con la tierra y su labor agrícola a través de los años. En esta circunstancia particular, se alcanza la articulación de los pensamientos y las maneras de adquirir los compromisos con la labor campesina, aun disponiendo de brechas generacionales que han modificado prácticas y perspectivas del trabajo rural, sin embargo, la manifestación de conocimientos retenidos por los nuevos campesinos en formación, se hacen prácticos respecto a su diaria relación con los cultivos predominantes en el territorio.

Llevábamos con nosotros, efectivamente, sentimientos e ideas que tenían su origen en otros grupos (...) Por lo demás, aparte de los grabados y los libros, en la sociedad actual, el pasado ha dejado muchas marcas, a veces visibles, que percibimos también en la expresión de los rostros, en el aspecto de los lugares e incluso en las formas de pensar y sentir, conservadas inconscientemente y reproducidas por ciertas personas y en ciertos medios. Normalmente no nos fijamos, pero basta con que la atención se centre en este aspecto para que nos demos cuenta de que las costumbres modernas se basan en capas antiguas que afloran en más de un lugar. (Halbwachs, 1968, p.68).

Ahora bien, en dicha circunstancia cabe relacionar la sabiduría popular referida por Orlando Fals Borda a dichos conocimientos y saberes conquistados por las sociedades rurales, en consideración a su contexto cultural y su desarrollo en la producción de nuevas formas de relacionarse con la tierra, el autor en cuestión indica de este tipo de saberes o ciencia popular que, “el conocimiento empírico, práctico, de sentido común, que ha sido posesión cultural e ideológica ancestral de las gentes de las bases sociales, aquel que les ha permitido crear, trabajar e interpretar predominantemente con los recursos directos que la naturaleza ofrece” (Fals, O. 1978).

De este modo el sociólogo colombiano, además de considerar los aportes del saber popular en los conocimientos del intelecto humano catalogados como científicos, resalta:

la interpretación campesina y obrera de la historia y la sociedad, como ésta sale de la propia entraña del pueblo trabajador, del recuerdo de sus ancianos informantes, de su tradición oral, y de sus propios baúles archivos, es una interpretación válida que corrige la versión deformada que corre en muchos textos académicos (Fals,1978, p.306)

Conviene señalar que la representación, el sentido y la explicación dada a una historia, requiere el reconocimiento de los sujetos que la construyen, pues estos a través de sus procesos y luchas, dan cuenta del contexto, de su realidad y evolución histórica, por medio de narraciones propias, tradición oral y memorias colectivas.

Ahora bien, durante los últimos años, los estudios de la memoria han realizado un viraje que permite además de concebir la memoria como una herramienta para la reconstrucción de las comunidades, posibilita dentro el campesinado el desarrollo de procesos orientados hacia la exigencia de la verdad, la no repetición y la reparación, pues a la suma de las dificultades que presentan los campesinos, se le adiciona un conflicto con casi un siglo de trayectoria. Así mismo en diferentes rincones de Colombia, la memoria ha sido considerada como un adherente de versiones fragmentadas de esas historias colectivas quedan invisibilizadas con el paso del tiempo, en este sentido como afirma Liliana Atencia:

Con la memoria se da la posibilidad de desencadenar las fuerzas presentes en el discurso del *otro*, liberando en los momentos oportunos que acontezcan durante el relato relaciones que puedan ocasionar rupturas en las memorias establecidas y visibilizar verdades que quiebran el ritmo cotidiano de la comunidad y el discurso institucional impuesto (2019, p. 29).

1.6. Algunas reflexiones

A partir este primer capítulo se puede concluir que el campesinado es un sujeto que se encuentra subordinado gracias a la implementación de políticas globales, que tienen como objetivo el enriquecimiento de entidades privadas, regulando y modificando la agricultura, desechando los saberes tradicionales históricamente transmitidos, para remplazarlos por técnicas y herramientas que optimizan y masifican la producción, pero que obstaculizan y erradican la diversidad de las semillas, los alimentos y los pueblos.

Así mismo, es posible afirmar que la academia, la investigación y la tecnología, no están en función de optimizar las condiciones de vida de los campesinos, sino de aumentar la producción y el capital privado, criminalizando las prácticas ancladas al campesinado y sus tradiciones, haciendo de estas una manera de resistir, frente a la industrialización del campo y a la disolución de las comunidades campesinas.

Por otro lado, en relación a la conceptualización del campesinado, se encontró a esta como un elemento que obstaculiza la implementación y la atención del Estado, pues es un grupo heterogéneo, nutrido por la pluralidad y diversidad de nuestro país, sin embargo, fue posible encontrar ciertas generalidades que con frecuencia están presentes en el campesinado de distintas partes del país, como por ejemplo la relación estrecha entre ellos y la naturaleza, la transmisión de saberes y prácticas relacionadas a la tierra y el territorio, la creación de lazos comunitarios, la autonomía, el autoconsumo y la diversificación de sus actividades para la subsistencia, que se encuentran orientadas hacia los principios que constituyen la soberanía alimentaria, elemento en tensión debido al mercado global y al afán del Estado por suplir lo determinado por diferentes instituciones como la FAO.

Frente a la soberanía alimentaria, se encuentra que es un objetivo y un mandato de diferentes organizaciones campesinas, desconocida para las políticas públicas en el país, pues predomina el interés por aumentar el nivel de producción en términos económicos, desechando en consecuencia la autonomía, el entramado cultural y las memorias de las comunidades rurales, esta última indispensable para poner en práctica relaciones equilibradas y justas entre la tierra y el campesinado.

En términos de la memoria, es posible identificarla como un factor que determina el ser y el hacer campesino, pues moldea y referencia al sujeto a partir de las situaciones del pasado, evocando a su vez espacios y relaciones que forjan arraigo y territorialidad dentro de los espacios que habitan los sujetos rurales, que a su vez serán transmitidos como un ejercicio grupal, en donde además entran en juego los saberes populares, adquiridos a través de lo empírico, que son considerados como un conocimiento válido y científico, constituyendo y forjando prácticas de producción campesina.

En síntesis, este capítulo posicionó la soberanía alimentaria y la memoria como elementos que dan respuesta a la escasez de garantías y posibilidades dentro del campesinado, las cuales se han visto acrecentadas gracias a la homogenización del Estado en términos de gestión pública, que omite las subjetividades, las necesidades y las demandas particulares de las comunidades. Además, la memoria a la par, fue posicionada como una herramienta de resistencia y de construcción de tejido social, que permite salvaguardar rasgos culturales, sociales y económicos de las identidades campesinas, consolidando rasgos generales, que intentan comprender o conceptualizar el campesinado.

De este modo, como una apuesta por transversalizar los tres ejes fundamentales de este capítulo: soberanía alimentaria, campesinado y memoria, el siguiente capítulo da cuenta de la contextualización, las orientaciones pedagógicas e investigativas que direccionaron la práctica pedagógica.

2. LA SIEMBRA: ADECUANDO EL TERRENO Y GERMINANDO LO PEDAGÓGICO

El campesinado en Colombia como en toda América Latina, ha sido víctima de un sistema excluyente, clasista, racial e inequitativo, que los ha sumido en condiciones precarias e injustas. No obstante, con resiliencia y solidaridad a lo largo y ancho del continente, se han gestado diversas iniciativas que buscan frenar las consecuencias de dicho sistema. En este sentido, es indispensable reflexionar y reevaluar el papel y la contribución de la escuela y de las ciencias sociales, en el estudio del campesinado y sus reivindicaciones, de tal modo que estas puedan convertirse en una herramienta que viabilice el posicionamiento de los estudiantes frente a problemáticas locales, en búsqueda de salidas eficaces que atenúen o den respuesta, mejorado la vida de sus comunidades. Así mismo estas tienen la posibilidad de ser una vía para la recuperación de la memoria, las tradiciones y la vida digna, a través del reconocimiento del territorio, la consolidación de una historia propia y la aplicación de saberes, que se consideraban lejanos dentro de la escuela

De esta manera el siguiente capítulo, traza como objetivo caracterizar el escenario, los actores y expresiones teóricas y prácticas en torno a la huerta, que fundamentaron la apuesta educativa realizada en la Institución Educativa el Tesoro I.E.T. la cual buscó recuperar elementos y labores perdidas por el campesinado debido a la inserción de monocultivos que abrieron el mercado a la economía mundial. A su vez se determina de manera vinculada, las bases pedagógicas utilizadas, las orientaciones metodológicas y parte de lo acontecido desde esto en la I.E.T. Para desarrollar este objetivo, el trabajo se orientó a partir de la siguiente pregunta ¿Es la huerta escolar un escenario que permitió generar investigación y rescatar saberes tradicionales en la comunidad educativa de la Institución Educativa del Tesoro?

Para alcanzar lo anterior, este capítulo se encuentra organizado en cuatro apartados, el primero dará cuenta del contexto y los sujetos que constituyeron la práctica pedagógica, el segundo trazará como objetivo exponer diversas apuestas y experiencias que giran en torno a la huerta, convirtiéndose a su vez en un insumo que nutre la práctica pedagógica. El tercero se centra en exponer la fundamentación pedagógica y parte de su resultado en la I.E.T. y el último presenta la orientación metodológica y las herramientas que se aplicaron en la práctica,

para aproximar a los estudiantes al encuentro de sus saberes campesinos por medio del trabajo con la tierra y la investigación.

2.1. Caracterizando el territorio

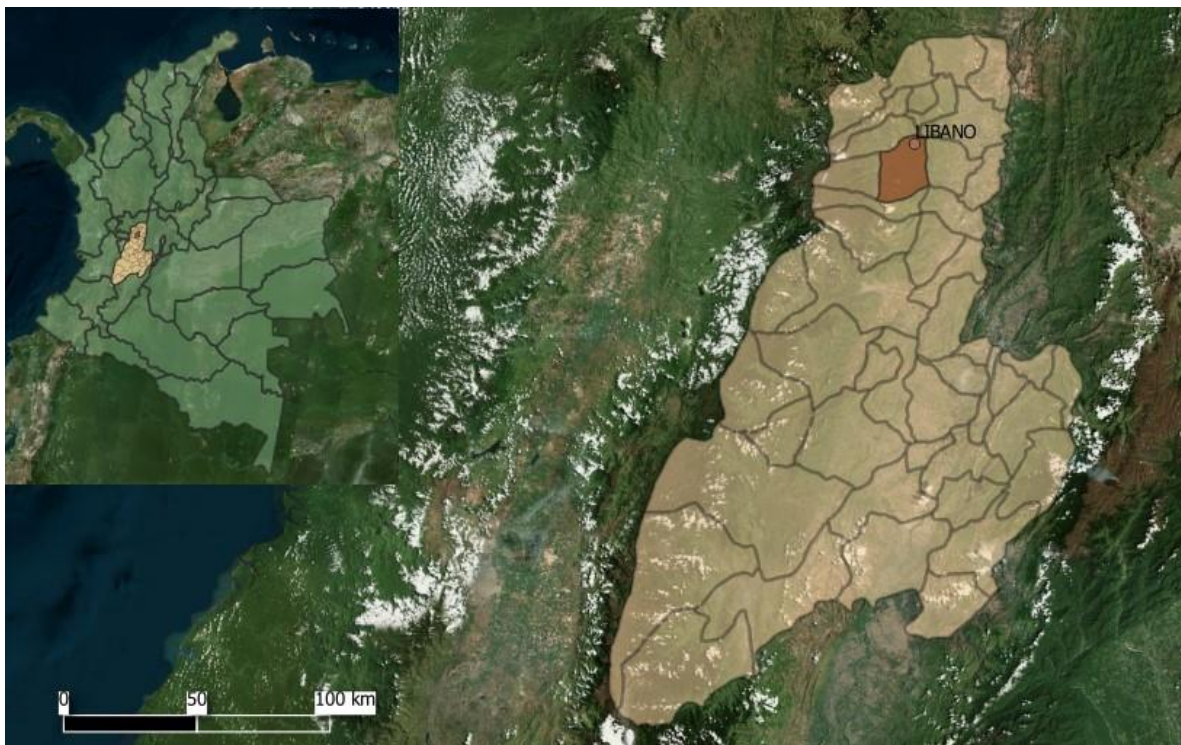
Para conocer las necesidades y la situación del lugar en el cual se desarrolló el proyecto pedagógico, los siguientes apartados darán cuenta brevemente de la huerta escolar y de las características geográficas del Líbano, de sus procesos históricos y rasgos más representativos, así como de la caracterización de los sujetos, en este caso los estudiantes. Adicionalmente se realizó un barrido en relación con diferentes experiencias acerca de las huertas, que permitieron comprender su alcance y nutrir el ejercicio pedagógico.

2.1.1. Tierra de los cedros

El Líbano es un municipio ubicado al norte del Tolima, anclado a la cordillera central, que limita con municipios como Armero, Murillo, Santa Isabel y Villa Hermosa, cuenta con dos principales afluentes hídricos (río Lagunilla y el río Recio) que abastecen a la mayor parte de la población. Con una altura promedio de 1.565 metros sobre el nivel del mar y una temperatura de 18.9 °C, el municipio debe su nombre a la llegada del General Isidro Parra, quien en su arribo halló abundantes árboles de gran tamaño, los cuales, aunque se pretende era nativos de las montañas del bosque andino, fueron relacionados con los cedros provenientes del país Líbano. Este territorio hizo parte de una de las tribus Panches jerárquicas señoriales más temidas por los muiscas, posteriormente fue escenario de un proceso de colonización antioqueña, que emprendió la búsqueda de tierras, baldíos y minas, que posibilitó la creación de caminos de herradura y facilitó el desarrollo socioeconómico.

La base económica del Líbano desde su fundación en el año 1849 se ha centrado en la agricultura, especialmente en el cultivo del café gracias a su geografía montañosa y escarpada, así como a su destacada aptitud edafológica, consecuencia de los minerales acumulados debido a la cercanía del municipio con el sistema volcánico de la cordillera central.

Pese a que el municipio como anteriormente se mencionó, posee gran aptitud para la producción agrícola, dicha utilización del suelo ha degradado en gran medida las propiedades de este al no presentar una diversidad genética, y a la vez, ha expuesto a productores campesinos de café a pérdidas masivas del cultivo; consecuencia de cambios climáticos, plagas y precios del producto. Adicionalmente en el municipio, a lo largo de los años, se ha consolidado la actividad minera como elemento fundamental de la economía, en la actualidad, el Líbano cuenta con dos empresas mineras de oro y plata constituidas legalmente, que, si bien han generado nuevos empleos, también han generado cambios y daños significativos en términos ecológicos.



Mapa 1: Municipio Líbano Tolima.

Fuente: Elaboración propia, 2019

Entre los procesos históricos significativos del municipio, se encuentra la insurrección bolchevique, revolución impulsada gracias a la caída del precio del café en 1926, así como a las ideas socialistas que se expandieron por América Latina debido al triunfo de la Unión Soviética, abogando así, por la transformación estructural del municipio y la región. De este modo el 28 de julio, en el Líbano y en municipios circundantes, se emprendió un proceso de

revolución, quebrantado y disuelto por las medidas represivas del entonces presidente Miguel Abadía Méndez y los partidos tradicionales⁹. Así mismo entre una de las causas que más peso tuvo en el fracaso del levantamiento, fue la poca comunicación y el problema de organización, pues al ser un municipio ubicado entre las montañas, no logró establecer relaciones y asociaciones nacionales que respaldaran y expandieran las demandas.

Este problema relacionado a la ubicación del municipio, además de repercutir en lo anteriormente expuesto, sigue siendo una traba para los campesinos, pues con la construcción de una infraestructura vial adecuada, que garantice el transporte de los alimentos desde donde se cosecha hasta donde se consume, se podría ampliar el margen de ganancia debido a la eliminación de la figura de intermediario, que ha sido un puente costoso entre el campesinado y la ciudad. Así mismo, esta figura de intermediario dentro de las comunidades campesinas del Líbano dificulta la consolidación de organizaciones comunitarias, pues funciona como un centro de acopio el cual promueve los intereses individuales, ya que se compran los productos a un bajo precio para revender, dejando las ganancias en pocas manos, que generalmente no tienen una relación directa con la tierra.

De la misma manera a la figura de intermediario que obstaculiza la organización campesina, se le suma el miedo latente que permea a las comunidades, pues el temor de regresar a los periodos de violencia, en donde el territorio se convirtió en un lugar de tránsito y dominio de diferentes grupos ilegales, impide el florecimiento de cualquier apuesta organizativa.

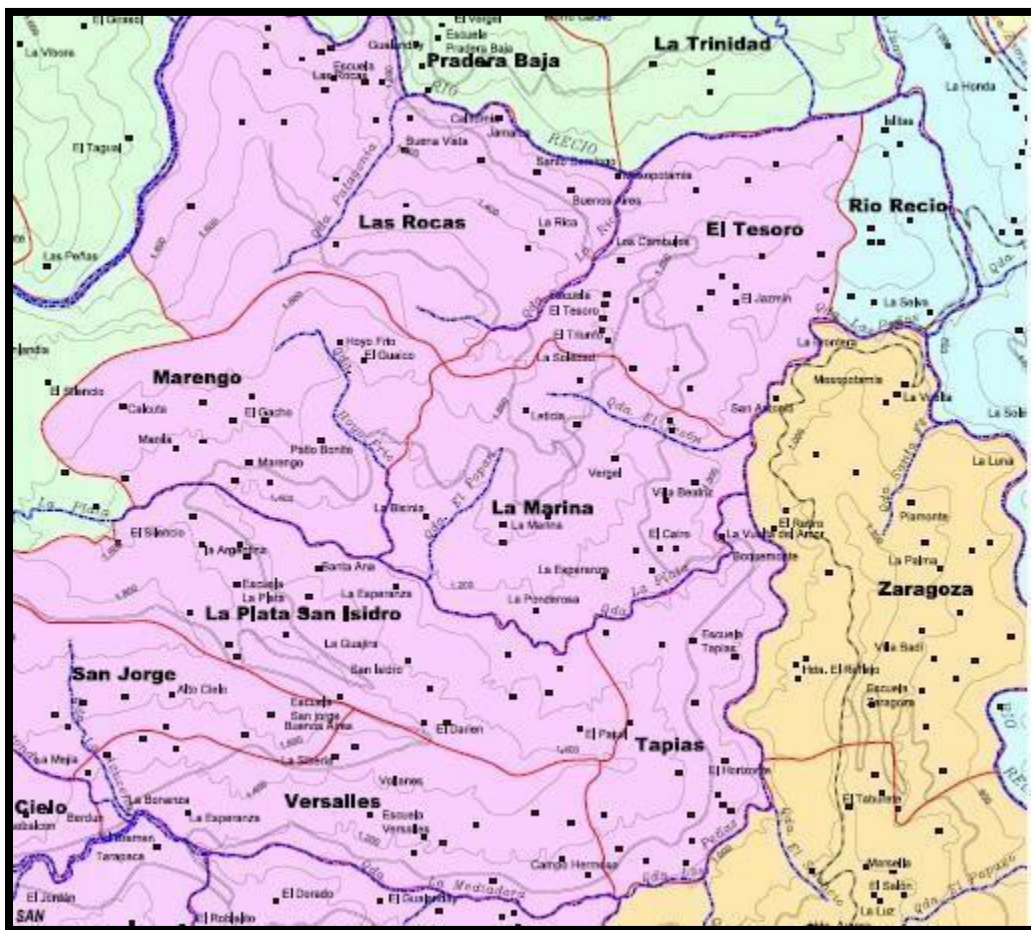
Para dar respuesta y subsanar los vacíos que deja en la economía la relación entre el campesino y el intermediario, pequeños grupos en las zonas rurales han llevado a cabo alternativas agroecológicas que posicionan a la huerta en palabras de Helda Morales (2016), como un ejercicio que contribuirá a largo plazo, a revertir la espiral de degradación cultural y ecológica. Dentro de estas apuestas agroecológicas se encuentra el proceso situado en la Institución Educativa el Tesoro.

⁹A pesar de que la crisis mundial financiera afectó la comercialización del café que era la mayor fuente económica del país, el gobierno conservador de Miguel Abadía Méndez y los partidos políticos no prestaron la ayuda ni la importancia necesaria a las regiones cafeteras ni mucho menos a la población de El Líbano donde los artesanos, obreros y campesinos tenían graves dificultades económicas y laborales (Zárate, 2018, p.39)

2.1.2. Institución Educativa el Tesoro

La Institución Educativa El Tesoro (I.E.T.), ubicada en la zona rural del municipio del Líbano, es el epicentro educativo en el cual confluyen estudiantes de ocho veredas, la cual desarrolla un modelo pedagógico propio, denominado por la comunidad educativa como: Tesorista. La Educación Básica primaria se encuentra estructurada bajo el modelo de escolarización Escuela Nueva, que permite afrontar los retos que conllevan los multigrados en escenarios rurales, además la Educación Básica secundaria implementa la Postprimaria rural que desarrolla áreas obligatorias, a lo que se suma proyectos transversales de carácter pedagógico y productivo, así mismo, los dos últimos grados (10° y 11°) se encuentran cimentados sobre el modelo de Educación Media Rural (E.M.R.), los cuales convergen en el aprendizaje significativo, donde el maestro debe tener en cuenta los aprendizajes previos y a partir de allí, estructurar un currículo claro y preciso para poder confrontar y potenciar el proceso de aprendizaje. (Proyecto de Educación Rural, 2017. I.E.T. p.7)

El enfoque metodológico apropiado por la I.E.T. está orientado hacia corrientes constructivistas y escuela activa, que buscan ser aplicadas en la totalidad de los niveles y proyectos generados por profesores y estudiantes, además, el aprendizaje basado en proyectos hace parte de sus metodologías de aprendizaje. El centro educativo posee un calendario de tipo A, con jornadas educativas en la mañana. Su sede principal fundada en 1957, se encuentra ubicada al margen derecho de la cuenca del río Recio, y a una distancia de 15 kilómetros vía carreteable (trocha) de la cabecera municipal, limita con las veredas: Las Rocas, La Marina, Zaragoza, y Río Recio.



Mapa 2: Veredas El Tesoro, La Marina, Tapias, Versailles, La Plata, Marengo y Las Rocas.

Fuente: Expediente municipal, facilitado en práctica pedagógica 2018.

En la actualidad la Institución sobresale a nivel local gracias a sus proyectos pedagógicos productivos, materializados en la implementación de la huerta escolar, que ha dotado a los estudiantes de la posibilidad de comercializar y transformar a través de una organización colectiva, alimentos en diferentes escenarios locales, entre los que se encuentran el colegio, las veredas y la cabecera municipal. A esto se le suma la propuesta que busca consolidar un museo veredal, cuyo objetivo se centra en el rescate de prácticas tradicionales y en la reconstrucción de la historia local, mediante procesos relacionados con la arqueología y la recolección de información a partir de técnicas de investigación cualitativa.

2.1.3. Estudiantes

La Institución Educativa el Tesoro, cuenta con alrededor de 200 estudiantes en educación primaria, básica y media, los cuales con generalidad pertenecen a poblaciones rurales dispersas, en donde predominan los minifundios y arrendamientos, obstaculizando la continuidad en los procesos educativos, pues en las familias minifundistas, con frecuencia los jóvenes deben contribuir a la economía familiar mediante el trabajo, cuya problemática se acrecienta en las familias arrendatarias, ya que reiteradamente se encuentran obligados a migrar.

El grupo poblacional con el cual se planteó ejecutar la práctica pedagógica fueron jóvenes entre los 13 a 17 años, que constituyeron los grados octavos y decimo, los cuales durante su trayectoria educativa han entablado relaciones ligadas estrechamente a la huerta escolar, en este sentido, para dar continuidad al proceso de la huerta, cada grupo se encuentra organizado con labores particulares, relacionadas al mantenimiento, la cosecha y la producción de productos.

Entre los propósitos de los estudiantes con frecuencia se encuentra un interés por migrar hacia ciudades como Ibagué, Bogotá y Manizales, pues en ellas vislumbran posibilidades laborales y educativas, ya que el ser campesinos y debido a la carencia de oportunidades y garantías dejó de posicionarse como un lugar donde se proyectan sus aspiraciones personales, que además de visibilizar el abandono estatal, revela la desterritorialización y el desarraigo que trajo consigo las bonanzas y las crisis del café, en consecuencia la migración se convierte en una estrategia enfocada en el mejoramiento, la transformación y la búsqueda del bienestar familiar. No obstante, bajo todo pronóstico, una pequeña parte de los estudiantes, consideran el campo como la herencia o legado de un pueblo trabajador y solidario, cuyo compromiso deberá entonces contribuir desde otras disciplinas a la mejora de condiciones de vida y de cultivo de los campesinos de la región.

2.1.4. Huerta escolar I.E.T.

La huerta escolar de la Institución Educativa El Tesoro, es un espacio con más de diez años de trayectoria, que nace con el objetivo de materializar el énfasis agroproductivo bajo la formulación de proyectos, que buscan vincular a toda la comunidad educativa y llevar a la práctica conocimientos adquiridos en determinadas áreas del saber escolar, entre las que se encuentran las ciencias sociales, la biología y proyectos pedagógicos productivos, que en un intento mancomunado, ha incentivado la diversificación de las actividades en torno a la huerta, entre las que se destaca la piscicultura, no obstante debido a la falta de consciencia frente a estos procesos comunitarios, la actividad de la huerta recae directamente en lo agrícola.

Para ampliar la caracterización, se realizó el primer trabajo de campo, a partir de la observación en donde se logró establecer como se encuentra distribuida la huerta, que roles desempeña la comunidad educativa y que alimentos o plantas se encuentran sembradas. De acuerdo a lo anterior, se encontró que el trabajo en la huerta está organizado de la siguiente manera:

TABLA DISTRIBUCIÓN DE PRODUCTOS AGRICOLAS (I.E.T)

GRADOS (°)	PRODUCTO
Sexto	Cilantro
Séptimo	Cilantro Auyama
Octavo	Plantas medicinales Sábila
Noveno	Hortalizas Lombricultivo
Decimo	Plátano Transformación
Once	Café Transformación



*Fotografía 1: Entrada I.E.T – Descolinado con Felipe
Tomada por: Alexander Rivillas Rincón, 2018.*

Cabe mencionar que el trabajo de campo permitió concertar con los estudiantes y docentes de Ciencias Sociales y Proyectos Pedagógicos Productivos, los cursos con los cuales trabajar facilitando a la par, el empalme de las temáticas de acuerdo con el plan de estudio establecido. Además, permitió conocer procesos de investigación llevados a cabo con anterioridad desde las ciencias sociales, que en consecuencia ampliaron el umbral y facilitaron la práctica en tanto se reconocieron preconceptos y nociones frente al ejercicio de investigar.

Así mismo, la visita a campo permitió conocer la incidencia de la huerta en escenarios extraescolares como el hogar de los estudiantes y los mercados campesinos locales, gracias a la transformación de los productos sembrados, direccionando el trabajo y tejiendo lazos próximos hacia el concepto de soberanía alimentaria desde un escenario escolar, como un intento por comprender discusiones y propuestas sobre problemáticas que afectan a las comunidades.

Dentro de las percepciones respecto a la huerta, desde la mirada de los estudiantes, existen dos grandes aristas, la primera considera a la huerta como un escenario de experimentación, en la cual se pueden realizar ejercicios que posiblemente no son llevados a cabo en los hogares, debido a la rigidez y la tradición cafetera de la región. No obstante, por otro lado, la segunda visión categoriza a la huerta como un escenario monótono que replica las actividades cotidianas, las cuales no despiertan interés pues son vistas como acciones repetitivas.

De este modo, a partir de lo observado, emerge la necesidad de ahondar a cerca de diferentes huertas, que permitirán nutrir conceptual y metodológicamente la práctica que tendrá como escenario la huerta escolar.

2.2. Huertas: apuestas desde sabores y saberes

Aplicar técnicas agrícolas que posibiliten el aprovechamiento del espacio, el cuidado del ambiente y el mejoramiento nutricional y comercial de los productores y consumidores, hace parte de las aspiraciones u objetivos expresados por escenarios donde se constituyen huertas y ejercicios que poseen como fundamento la soberanía. La voluntad de llevar a cabo prácticas sustentables, enmarcan diversas actividades que van desde la siembra de especies –

endémicas, nativas y exóticas-, hasta actividades educativas, foros, espacios formativos y un sinfín de acciones para la protección de los ecosistemas y la variedad alimentaria.

El equilibrio del entorno y los perjudiciales hábitos que poseen una gran parte de los habitantes, hacen parte de las mayores preocupaciones tenidas en cuenta por proyectos de este tipo. Adicionalmente, el dominio corporativo y la entrada de cultivos transgénicos que aceleran la contaminación genética, ocasionan fuertes oposiciones dirigidas directamente a las políticas públicas que desconocen la existencia de sistemas agrícolas con derechos de producir, mejorar, conservar, intercambiar o vender su producción y semillas.

Dentro de las variadas formas de producción agrícola en ámbitos rurales o urbanos, surgen circunstancias que aún en la diferenciación de campo-ciudad permiten la confluencia de perspectivas teórico-prácticas que, si bien pueden llegar a variar, posicionan como principal medio el trabajo y la relación con la tierra. De este modo, aunque las experiencias en torno a la consolidación de huertos son cuantiosas, para una mayor comprensión se pretenden exponer algunos procesos de riqueza educativa.

2.2.1. Huerta Rebelde

La urbe como el lugar que canaliza los presupuestos de un sistema que se auto revela como triunfante, es un escenario en bastante contradicción y conflicto interno, debido a sus desigualdades económicas que, acompañadas de una actitud de individualismo, han generado patrones de competencia entre sus pobladores. Pese a esto, existen diferentes apuestas de carácter comunitario y barrial, que desarrollan propuestas innovadoras de agricultura urbana, haciendo uso de cualquier espacio para la implementación de cultivos.



Fotografía 2: Huerta rebelde, antes y después.

Tomada por: Huerta Rebelde, 2017.

La Huerta Rebelde, es un lugar ubicado en el barrio Villa Clemencia de la localidad de Bosa en la ciudad de Bogotá, la cual posee una experiencia de seis años en la implementación de prácticas agroecológicas sostenibles, que acompañadas de talleres lúdicos de jardinería comestible, busca brindar a los habitantes del sector y sus participantes mayor conciencia sobre la alimentación. Los partícipes de esta propuesta autogestionada, encuentran enorme riqueza personal y formativa, que les permite cuestionar el orden establecido de las ciudades, al respecto Sandra Celis considera que la huerta es “una forma de no alejarse tanto de la naturaleza, porque en la medida que uno sea soberano en su alimentación puede mejorar sus condiciones de vida” (Huerta Rebelde 2017, tomado de Canal YouTube).

La huerta desde esta perspectiva y según uno de sus voceros, “nace ante la necesidad de volver a lo esencial, al alimento, a la agricultura” (Revista Calle Cultural, entrevista Mauricio Romero, 2018), además de ello se consolida como un espacio en el cual se aprende en la práctica misma y se logra una cohesión de sujetos que “resultan siendo una familia de diferente sangre, que se integra alrededor de un punto central que es la agricultura urbana, la agroecología, la permacultura, la vida en general” (Quevedo Paula, 2018. Tomado fan page Huerta Rebelde).

2.2.2. Terracita Orgánica

Propuestas urbanas que emergen desde espacios privados como la residencia propia, pueden llegar a transformar prácticas, nociones y relaciones familiares que se tejen alrededor del hogar, así mismo, la modificación y adaptación en el espacio, logra verse reflejado en lugares comunes como antejardines, patios, balcones, azoteas, etc. En otras palabras, implementar ejercicios de siembra en la ciudad, parte de la iniciativa de querer romper con el estereotipo de la metrópoli y sus habitantes alejados de la producción de alimentos, para remplazarlo por una relación y apuesta más armónica, que consista en la reproducción de vida y en la reflexión sobre la calidad de los alimentos consumidos.

En un hogar situado en el occidente de Bogotá, habitan Doña Isabel Guevara y su hija Erika, ellas al igual que varias apuestas de este orden, demuestran que se pueden cultivar alimentos en las ciudades y que además estos espacios utilizados para la producción, pueden llegar a convertirse en escenarios de reproducción y preservación de semillas nativas. La Terracita Orgánica, como es conocido el trabajo adelantado por ellas, no solo centra su interés en mantener semillas propias, sino también procesos de siembra asociada en donde la diversidad de especies ayuda a mantenerse en constante equilibrio.

Doña Isabel, oriunda del corregimiento La Victoria del municipio de Ipiales departamento de Nariño, en su artículo Huertas urbanas en la selva de cemento (2015), expresa la necesidad de tomar conciencia del peligro que están corriendo las semillas, los alimentos y la vida misma. Ella desde hace varios años, decidió emprender la tarea de convertirse en custodia de semillas, ya que considera que “rescatar las semillas, es rescatar con ella ese vínculo histórico, ancestral, cultural”, debido a esto y al establecer contacto y unión con otras y otros protectores de semillas, la diversificación de productos en su terraza comenzó a tomar fuerza y a reflejar resultados. Frente a ello, Isabel menciona:

En la huerta hay de todo, hortalizas de todas las clases, pseudo cereales, amaranto negro, blanco y rosado, cebolla puerro, cebolla larga, maíz, quinua, pimentón, ají, tomate cherry, negro y cebra, variedad de plantas aromáticas, canela en hoja, caléndula, pepinos dulces, papa, curuba, fresas, trigo, cubios, lechuga morada, crespita, romana verde y lisa, espinaca, cebollín, cilantro, alfalfa, acelga amarilla, rosada y blanca, habas, alverja y zanahoria. (Guevara, 2015, p. 84)

2.2.3. Huerta Iguaque

Entre los edificios y las luces tenues de la energía pública, emerge desde Roma, en la localidad de Kennedy, la Huerta Iguaque, una apuesta de jóvenes universitarios que buscan recuperar las semillas y resignificar los espacios olvidados y degradados a partir de la creación de una huerta, que pone en práctica saberes tradicionales y agroecológicos, los cuales buscan integrar a la comunidad para consolidar lazos de fraternidad, solidaridad y buen vivir.

Así mismo esta apuesta desde lo urbano, busca posicionar la huerta como un escenario pedagógico, de esta manera en ella se realizan talleres acerca del reconocimiento, el cuidado y la preservación del ambiente y la naturaleza con jóvenes de la misma comunidad, incentivando la reducción de la huella ecológica y el uso consciente de materiales como el plástico.



Fotografía 3: Perspectiva Huerta Iguaque

Tomada por: Alexander Rivillas Rincón, 2018



Fotografía 4: Amaranto Huerta Iguaque

Tomada por: Alexander Rivillas Rincón, 2019

Esta propuesta, a su vez contraria la idea que se ha plantado sobre la urbe, respecto a la tabla individualización de los sujetos, de esta manera, han emprendido un proceso de tejido de redes que permite además de fortalecer el trabajo comunitario, socializar problemáticas, retos y anhelos con diferentes procesos en varias localidades de Bogotá.

El camino a recorrer de este proceso hasta ahora empieza, sin embargo, hasta el día de hoy ha logrado resignificar el espacio, recuperar plantas nativas y cambiar el paisaje que a veces se torna gris entre rejas y asfalto.

2.2.4. Huerta escolar

En el rastreo relacionado con huertas escolares, se encuentra documentación que busca contribuir a la docencia y a lo pedagógico en el aula, estableciendo un puente que permite la articulación entre los saberes locales y las realidades de las comunidades, con los contenidos escolares (Nigh R, 2016). Simultáneamente, el huerto escolar se ubica como estrategia didáctica y pedagógica, que retoma dentro de su función y aplicación el desarrollo capacidades de concientización y reconocimiento de los recursos naturales, del territorio, la salud nutricional y la integración de escuela comunidad. Así por ejemplo en el “manual de huertos escolares para docentes; sembramos ciencia y consciencia” (LabVida, 2016) se establece la apuesta de insertar la nutrición, la salud, el ambiente y el pensamiento científico en la discusión diaria de clase, considerando que diversas temáticas y disciplinas educativas pueden aproximarse a la enseñanza en huertos escolares, que logran consolidar escenarios de encuentro, facilitando la implementación de propósitos transversales Escuela-Comunidad, y a su vez, como herramienta didáctica que dinamiza y aproxima el modelo de soberanía alimentaria (Cómbita J. 2014).

Así mismo los trabajos académicos que dan cuenta de huertos escolares, señalan este escenario como un núcleo temático de áreas fundamentales, considerándolo un espacio para descubrir, experimentar y desarrollar conocimientos. Con respeto a las disciplinas escolares que pueden llegar a trabajarse, el Centro de Educación e Investigación Didáctico Ambiental (CEIDA) del país vasco, ofrece una guía que permite abordar de forma interdisciplinar las huertas, vinculando áreas como: educación física, plástica y visual, música, lengua castellana

y extranjera, matemáticas, tecnología, ciencias de la naturaleza y ciencias sociales, de esta última manifiestan:

En el área de ciencias sociales, geografía e historia se puede abordar el estudio del huerto desde una perspectiva geográfica, económica y sociológica, estudiando las transformaciones y utilizaciones del medio natural, los sistemas de explotación agraria y las problemáticas asociadas: excedentes, hambre, degradación de los suelos, etc. y las alternativas al desarrollo desigual: eco-desarrollo, agricultura biológica, desarrollo sostenible en el mundo rural, etc. (CEIDA, 1998, p.12).

Aplicar técnicas agrícolas que posibiliten el aprovechamiento del espacio, el cuidado del ambiente y el mejoramiento nutricional y comercial de los productores y consumidores, hace parte de las aspiraciones u objetivos expresados por escenarios donde se constituyen huertas y ejercicios que poseen como fundamento la soberanía. La marcada voluntad de llevar a cabo prácticas sustentables, enmarcan diversas actividades que van desde la siembra de especies endémicas, nativas y exóticas, hasta actividades educativas, foros, espacios formativos y un sinnúmero de acciones para la protección de los ecosistemas y la variedad alimentaria. El equilibrio del entorno y los hábitos perjudiciales que poseen una gran parte de los habitantes, hacen parte de las mayores preocupaciones tenidas en cuenta por proyectos de este tipo.

Adicionalmente, el dominio corporativo y la entrada de cultivos transgénicos que aceleran la contaminación genética, ocasionan fuertes oposiciones dirigidas directamente a las políticas públicas que desconocen la existencia de sistemas agrícolas con derechos de producir, mejorar, conservar, intercambiar o vender su producción y semillas.

Dentro de las variadas formas de producción agrícola en ámbitos rurales o urbanos, surgen circunstancias que aún en la diferenciación de campo-ciudad permiten la confluencia de perspectivas teórico-prácticas como la agroecológica, que si bien pueden ser interpretadas desde diferentes aristas, posicionan como principal elemento, el trabajo, el equilibrio ecosistémico y la relación con la tierra. En este sentido, en la huerta como un espacio formativo se ve la necesidad de pensarse con frecuencia, en las herramientas y las maneras de abordar los conocimientos que en ella habitan, de este modo la educación agroecológica representa una apuesta en función de desarrollar lo educativo, desde una perspectiva que contribuye al cuidado y a las relaciones equilibradas en términos ambientales.

2.2.5. Educación-agroecológica

La educación formal como componente dentro de la formación de hombres y mujeres durante la vida, es un elemento esencial que al hacer presencia desde los primeros años, se convierte en el fundamento de las nociones, reflexiones y del reflejo mismo de la representación personal de los sujetos. Las prácticas de enseñanza-aprendizaje, ocurren en diferentes momentos y lugares, y a su vez, con diferentes sujetos y tipos de interacción, es decir, los sujetos se modelan a partir de relaciones ejercidas en espacios sociales, donde el aprendizaje es continuo, aunque pueden de igual manera presentarse distintos grados de interés.

Desde diferentes procesos de carácter agroecológico y campesino, han surgido aportes en términos educativos que permiten evidenciar la importancia de este factor, en la continuidad del trabajo desde un enfoque ecológico y agrícola, así por ejemplo, en Colombia existen indicios que dan cuenta de la carga que se le asigna a la educación. En relación, el docente e investigador Álvaro Acevedo, en su artículo Escuelas de Agroecología en Colombia. La construcción del conocimiento agroecológico en manos campesinas, realiza un estudio sobre más de 20 experiencias que desde el “aporte del conocimiento tradicional campesino, indígena y afro colombiano, unido a los principios de la agroecología, la educación popular y ambientalismo, han permitido importantes procesos de transformación rural” (2015, p.1), dichos ejercicios son clasificados por el autor como Escuelas Campesinas y Escuelas de Promotores Rurales las cuales se encuentran en el marco de programas desarrollados por trabajadores rurales, organizaciones o instituciones de educación formal.

Respecto a las Escuelas campesinas, las cuales se enmarcan dentro de la educación informal, se indica que a nivel nacional sobrepasa a 100 el número de propuestas orientadas a la transformación de la producción y manejo de los bienes naturales. Estas “son experiencias de educación ambiental y agroecológicas desarrolladas por iniciativa de algunos programas o líderes-as [...] para desarrollar un proceso formativo simultáneamente con el desarrollo de sus cultivos o para cooperar con el trabajo” (2015, p.8), dentro de este enfoque trabajan Escuelas como: las de la Provincia de Entre Ríos y Tierralegre en el departamento del Quindío, en Boyacá como la Escuela Campesina del Valle de Tenza y la Escuela de

agroecología AGROSOLIDARIA y en Antioquia y Valle del Cauca, las Escuelas campesinas hacía del desarrollo Sostenible CEIBA y Agroecológicas de Tuluá respectivamente.

Por otra parte, frente a las Escuelas de Promotores, recogen al igual que las Escuelas Campesinas, el enfoque Campesino a Campesino, el cual contiene metodologías que buscan el desarrollo de acciones para la formación de sujetos rurales, que se espera puedan acceder a capacidades propias en la ejecución de sistemas productivos.

El anterior apartado construido a partir de diferentes experiencias de saberes y sabores, atribuye al escenario de la huerta como lugar de reivindicación y transformación social, económica, ambiental y cultural, que permite establecer una serie de apuestas en torno a la vida y el buen vivir de las comunidades. Adicionalmente, la implementación de prácticas agroecológicas sostenibles, posibilitan a través de la práctica mayor conciencia sobre los productos consumidos como la alimentación.

En este sentido, a partir de las experiencias que giran en torno a la huerta y la agroecología, la práctica pedagógica se realizó en la Institución Educativa el Tesoro, tomando como insumos la posibilidad que brinda la huerta en relación a la búsqueda y recuperación de semillas nativas, así como la resignificación de los espacios, a través del tejido de lazos de fraternidad, solidaridad y buen vivir, que facilitaron la reflexión sobre el consumo y las saberes tradicionales, la huerta escolar se ubicó como una estrategia didáctica y pedagógica, que fundamentó e integró las áreas, posicionándola como un espacio para descubrir, experimentar, aplicar y reconfigurar el conocimiento.

Así mismo, en términos formativos, la huerta se constituyó como un escenario que permitió establecer relaciones menos jerárquicas en el aula, potenciando la formación y el proceso educativo. Además, posibilitó trabajar de manera articulada diferentes problemáticas que enfrenta la población como el declive de la economía campesina, la inserción de nuevos productos a la agricultura y la pérdida de autonomía del campesinado en la región, incentivando en docentes y estudiantes, la elaboración de alternativas desde la escuela y el hogar que disminuyan el impacto de dichas problemáticas.

Otro punto importante a retomar en la práctica pedagógica respecto a la huerta, es que esta tuvo la capacidad de posicionarse como un vehículo de resistencia cultural, ya que en

ella fue posible recoger y poner en práctica saberes que hacen parte del legado de sus familias, transmitido mediante la oralidad a varias generaciones. Dichos saberes pueden estar en peligro debido a la inserción de actores ajenos al territorio, como por ejemplo un monocultivo agrocombustible o maquinaria que limite la relación directa entre la tierra y el campesino. Además, la huerta tejió todo un entramado sobre la comida, pues esta resultó un elemento de común interés entre lo conversado por los estudiantes en clase y su familia. Así mismo este escenario para los estudiantes se constituyó como una apuesta para contrariar la tradición cafetera de la región y las relaciones de dominación que en él se gestan, las cuales desvalorizan al campesinado y su labor. Para concluir, la huerta también representó para los estudiantes un lugar de experimentación, pues en ella sembraron semillas nunca antes vistas en el territorio, asociaron diferentes plantas e hicieron uso de algunas propiedades para intentar frenar varios vectores que amenazan el cultivo.

Los elementos particulares que desde las experiencias en relación a la huerta nutrieron el ejercicio pedagógico en la I.E.T. son:

Huertas apuesta desde saberes y sabores		
Nombre	Apuestas a retomar	A G R O E C O L O G Í A
Huerta Rebelde	Brindar a los participantes del contexto en el cual se desarrolla la huerta, mayor conciencia sobre la alimentación y sobre la necesidad de emprender labores y proyectos en común que cohesione a los sujetos participantes.	
Huerta Iguaque	Trabajar en vías de recuperar las semillas y resignificar los espacios olvidados y degradados, buscando así integrar a la comunidad. Además, posicionar la huerta como un escenario pedagógico en el cual niños y adultos pueden llegar a aportar.	
Terracita Orgánica	Generar reflexiones y acciones a cerca de la reproducción de vida y la importancia de los ecosistemas, de igual manera apostar por la preservación de semillas nativas y por ejercicio de siembra asociada en donde la diversidad de especies ayuda a mantener un equilibrio.	
Huerta escolar	Como puente que permite la articulación entre diferentes saberes, así mismo se ubica como estrategia didáctica y pedagógica, que desarrolla capacidades de concientización y reconocimiento de los recursos naturales, del territorio, la salud nutricional y la integración de la escuela y la comunidad. Sumado a ello como escenario que posibilita diversas temáticas y áreas educativas.	

Fuente: Elaboración propia, 2019

2.3. Enraizando la práctica pedagógica

La fundamentación pedagógica de la práctica, se desarrolló gracias a elementos adquiridos en la región desde la experiencia como estudiante entre el año 2009 y el 2010, los cuales fueron insumos que fortalecieron la comprensión de la situación actual en la que se ve inmersa el Instituto Educativo el Tesoro, pues el proceso formativo de ese momento además de parecer monótono, no lograba ser articulado con las realidades y situaciones que a diario vivía, de la misma manera aunque la huerta ya existía como un escenario para trabajar el área de proyectos productivos, se mantenía al margen de diferentes áreas y para los estudiantes más que una apuesta para el juego, la investigación y el trabajo colectivo, se concebía como una obligación y un requisito para poder aprobar el año escolar. En este sentido, de acuerdo con lo vivido, como maestro en formación años después, esta experiencia avivo interrogantes acerca del por qué y para que la huerta, conduciéndome a pensar en herramientas que posibilitaran cambiar el sentido y la labor de este escenario en el ámbito escolar.

De acuerdo a lo anterior para emprender el ejercicio pedagógico fue esencial buscar una alternativa que reconfigurará la práctica tradicional de la enseñanza, donde la secuencia educativa está marcada por tres grandes procesos basados en la transmisión, memorización y evaluación. Dicho paradigma establecido, ha situado a los estudiantes en escenarios descontextualizados en función de intereses desligados de la cotidianidad, dando lugar a sujetos que no se cuestionan sobre el orden social establecido, las injusticias y la posible creación de alternativas que contrarresten lo anterior. De este modo, para intentar dar respuesta a los vacíos que deja la experiencia antes descrita, la práctica pedagógica se cimentó sobre el Aprendizaje Basado En Problemas y principios constitutivos de la Educación Popular y La Investigación, Acción, Participativa.

2.3.1. Aprendizaje Basado En Problemas

El aprendizaje basado en problemas es una estrategia de enseñanza que emerge alrededor de los años 1960 y 1970, a causa de un contexto social convulso que estableció valores como la autonomía, derechos civiles y la libertad que cuestionaron elementos

conservadores, tales como la autoridad y la dominación, calando en escenarios en los que se encontró la escuela.

Entre los ejes que constituyeron el ABP, se encuentra la necesidad de crear vínculos entre las posibilidades y problemas que afectan la vida personal, por lo cual se adquiere la necesidad de desarrollar habilidades para identificarlos y afrontarlos. Así mismo esta estrategia de enseñanza posiciona a los estudiantes frente a las situaciones problemáticas, buscando comprender de manera amplia y desde diferentes perspectivas, para dar solución a eventos y dinámicas que aquejan al individuo y a sus comunidades.¹⁰

Del mismo modo el ABP, considera dentro sus preceptos, el aprendizaje como un ejercicio que está en función de tejer nexos entre las distintas disciplinas, clave para desarrollar la práctica desde la huerta, pues es allí donde convergieron dentro de la práctica, diferentes disciplinas escolares como la economía, la historia, la geografía y la biología, así como valores tales como el respeto, la autonomía, la perseverancia, la resiliencia y el cuidado por uno mismo. De esta manera desde la huerta, se trabajó las ciencias naturales desde los ciclos de los seres vivos, que se enlaza directamente a diferentes saberes de las ciencias sociales, pues el territorio donde se cultiva además de tener un recorrido histórico, comprende un espacio geográfico determinado, el cual desarrolla una cadena que dinamiza la economía local.

Otro aspecto importante (...) es el aprendizaje interdisciplinario que se propicia a través de la huerta, pues a menudo se posibilita entrelazar e ilustrar contenidos de otras asignaturas, por ejemplo; se pueden plantar plantas precoces o realizar análisis del suelo u observar animalitos como los insectos. Para aplicar a las matemáticas, se miden la cantidad de semillas por surco, así como la distancia entre semilla y semilla, o el periodo entre siembra y cosecha. Siempre que sea posible, se intenta enseñar nombres de plantas y animales. (Hoffman citado en Palacios, Amud & Pérez, 2016, p.23)

En lo que atañe a los saberes, el ABP manifiesta la necesidad de impulsar un aprendizaje activo, que respalde la construcción del conocimiento escolar, encaminado hacia la integración de la realidad. De esta manera resulto imprescindible en la práctica pedagógica,

¹⁰ El enfoque del ABP, ha sido utilizado desde las ciencias sociales en diferentes apuestas pedagógicas, las cuales centran su interés en posicionar como punto de partida las problemáticas contextuales, para así generar nuevos conocimientos y reflexiones críticas con el objetivo de buscar soluciones. Al respecto ver: Perilla Letrado, G. (2018). y Madrid Caballero, Y. (2018).

poner en dialogo y discusión los saberes escolares y los saberes propios o cotidianos, para facilitar y contribuir al ser y hacer campesino.

Frente a las actividades en el aula esta estrategia de enseñanza buscó romper con los cánones tradicionales de la escuela, los cuales otorgan al estudiante características de sumisión y pasividad, en efecto su planteamiento está enfocado en ligar las actividades físicas con el conocimiento, a través de la manipulación de herramientas, exploración y trabajo de campo. En virtud de ello se hizo imprescindible desarrollar lo anterior en el ejercicio pedagógico llevado a cabo en la Institución Educativa el Tesoro, pues los estudiantes se vieron inmersos en actividades agrícolas, que constituyen su realidad, de esta manera disponer de la huerta e instrumentos necesarios para su mantenimiento como el azadón o el machete, además de facilitar el proceso de aprendizaje (pues parte de lo cotidiano) permitió estimular e impulsar el conocimiento, ya que precisa hacer uso de otras formas de ver, aprender y concebir el mundo vivido.

Para concluir, es importante mencionar que, el ABP contribuyo al proceso de enseñanza aprendizaje en cuanto aumento la motivación del estudiante, relacionando lo realizado en el escenario escolar con el mundo real, promoviendo un pensamiento reflexivo y creativo y avanzando hacia la construcción de alternativas en miras de dignificar las condiciones materiales de la existencia.

2.3.2. Educación Popular

La educación popular es “un movimiento educativo y una corriente pedagógica crítica que representa el principal aporte del continente al debate pedagógico contemporáneo” (Torres, 2008, p.63) procedente del sur del continente Americano, con marcados vínculos e incidencia de tendencias de izquierda, dirigidas a la instauración de los derechos civiles, la equidad y el empoderamiento de los sujetos.

Entre sus fundamentos característicos se encuentran las tensiones en torno a la figura de la escuela como único escenario de dialogo y aprendizaje, porque ha sido ella el instrumento que reproduce diversas normas y códigos sociales que enriquecen intereses particulares e individuales, no obstante, existen elementos de la EP que aportaron en términos

cualitativos a la transformación de la práctica pedagógica que giró alrededor de la huerta escolar. Entre ellos se destaca la noción de dialogicidad, la cual Freire (1968) define como el principio que fundamenta la educación como práctica de libertad, basada en la escucha, la comunicación e intercambio de saberes, cuya contraposición se cimienta en la educación bancaria carente de cualquier forma de dialogo, pues omite los aportes, las experiencias y las expectativas de los estudiantes, afirmando que el docente además de ser el único que posee el conocimiento, no manifiesta interés por aprender e intercambiar saberes con los estudiantes. De esta manera la práctica fue un intento por tejer líneas de dialogo en las cuales los estudiantes consideraron sus saberes como elementos significativos, de los cuales tanto pares como docente aprendieron.

De acuerdo, a lo anterior se hizo necesario recoger este concepto a la práctica pedagógica en tanto, la figura del docente y el estudiante generalmente no comparten los mismos conocimientos y las mismas maneras de concebir el mundo, pues todo hace parte de una construcción social. Sin embargo, estas diferencias deben ser aprovechadas como puente mediante el diálogo para intercambiar y aprender desde y con el otro.

El educador ya no es solo el que educa si no aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Así, ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual “los argumentos de la autoridad” ya no rigen. (Freire, 1968, p.92)

Además se hizo necesario considerar como fundamento del quehacer pedagógico en el I.E.T, lo que Paulo Freire denomino como método concientizador asentado en la noción de ser y tomar consciencia de las condiciones locales, para paulatinamente transformarlas, en este sentido lo que se buscó en el ejercicio pedagógico, fue que los estudiantes observaran su contexto desde diferentes perspectivas, para que se cuestionaran a cerca del lugar que ocupan, la labor que desempeñan dentro de sus comunidades y las problemáticas en las que se ven envueltas, que en consecuencia se ubican como un vehículo que permite avanzar hacia la transformación, buscando alternativas eficaces para dichas problemáticas, Alfonso Torres se refiere a esto como:

[...] uno de los rasgos constitutivos de la educación popular, como concepción pedagógica y como práctica social es su alta sensibilidad a los contextos políticos, sociales y culturales donde actúa. Dado que su razón se define por su cuestionamiento y resistencia a las realidades injustas y su articulación con las luchas y movimientos populares, la educación popular incorpora como práctica permanente la realización de lecturas críticas de los entornos locales, nacionales y continentales en los que se desenvuelve. (Torres, 2010 citado en Streck & Esteban, 2013, p.6)

Un fundamento asociativo que proviene de la EP y que logró ser articulado a la propuesta pedagógica, es la relación directa que debe poseer la teoría con la práctica pues es un medio que facilita la resolución de problemas y que reafirma la coherencia, así como el compromiso ético y político, tanto del estudiante como del profesor. En consecuencia, dentro del ejercicio pedagógico llevado a cabo en la IET, se desarrollaron diferentes actividades que apuntaron a este fundamento desde el área de ciencias sociales y proyectos productivos, permitiendo conocer las habilidades y fortalezas, así como las dudas y vacíos que dejaba la teoría, los cuales pudieron ser resueltos en su mayoría a través de la práctica o el dialogo entre estudiantes o docentes.

La educación popular se construye constantemente en su praxis, renovándose y levantándose como elemento de alternativa, teniendo como faro una opción ética enraizada en los contextos y comprometida con el ser humano y con la vida. (Mejía, 2011, p.137)

Para finalizar la E.P en la huerta escolar, se consideró como un medio que conduce a objetivos particulares como: la coherencia entre el discurso y la práctica y el ser partícipe de realidades concretas para su progresiva transformación. De este modo, lo aprendido y desarrollado en la huerta, estuvo en función de potenciar las prácticas agrícolas y las relaciones en el entorno familiar. Adicionalmente, debido a ser un proceso diverso e inacabado, este le delegó al educador, la función de reinventar su ejercicio y su quehacer cotidiano de acuerdo a las necesidades y situaciones coyunturales que permean a la comunidad, propiciando el acercamiento del educador y el educando a intereses comunes, mediados por el dialogo, la crítica y la reflexión.

2.3.3. Investigación, Acción, Participación

La investigación, acción, participativa según Calderón y López (2014) la definen como una metodología que surgió a comienzos de la década de 1960, la cual interviene sobre situaciones reales de las comunidades, fundada a partir de un proceso dialectico entre el conocer y el actuar, que posiciona a las comunidades como sujetos y no como objetos dentro de la investigación, así mismo esta reafirma un vínculo directo entre el conocimiento científico y el conocimiento popular.

Aunque en el contexto educativo, la IAP, ha estado en constantes debates por su naturaleza investigativa, pues esta con generalidad se ha utilizado para indagar sobre diversas comunidades, desde miradas antropológicas y sociológicas, se ha convertido en acción educativa en cuanto logró converger la teoría y la praxis, demostrando procesos significativos de aprendizaje, haciendo de la investigación una acción pedagógica y creativa. En este orden, es importante tomar este elemento como complemento a la práctica pedagógica en cuanto hizo de la investigación un hecho con intención educativa que supero el concepto de educación como la transmisión de conocimientos, o como mero acto memorístico, impulsado por valores de individualización y competencia.

Una de las características propias de este método, que lo diferencia de todos los demás, es la forma colectiva en la que produce el conocimiento y la colectivización de ese conocimiento. (Fals & Brandao, 1987, p.18)

Por otro lado la IAP, como acción educativa logró reconfigurar la relación entre maestro y estudiante, localizando entre sus prioridades el dialogo para la producción de conocimiento, clave en escenarios colectivos que afronta la I.E.T, ya que los estudiantes poseen saberes propios adquiridos a través de la experiencia, que nutrirán y construirán nociones y conceptos nuevos, de la mano con el docente pues son la participación y la comunidad, características para la construcción y transformación de la realidad social.

La IAP propone una cercanía cultural con lo propio que permite superar el léxico académico limitante; busca ganar el equilibrio con formas combinadas de análisis cualitativo y de investigación colectiva e individual y se propone combinar y acumular selectivamente el conocimiento que proviene tanto de la aplicación de la razón instrumental cartesiana como de la racionalidad cotidiana y del corazón y experiencias de las gentes comunes, para colocar ese

conocimiento sentipensante al servicio de los intereses de las clases y grupos mayoritarios explotados, especialmente los del campo que están más atrasados. (Fals, 1987, p.5)

Adicionalmente este método investigativo fortaleció la práctica pedagógica, en tanto busco además de construir conocimiento desde y con el estudiante, ponerlo a disposición de quien lo necesite, desquebrajando la representación de lo científico y la producción de saberes como elementos alejados de la vereda, la escuela y el hogar. En este orden de ideas, se logró dentro del ejercicio de práctica, que los estudiantes llevaran a sus ámbitos familiares discusiones, cuestionamientos y propósitos formativos de las áreas trabajadas, demostrando de esta manera la articulación entre la escuela y la comunidad por medio de cuestiones productivas e históricas, que situaron a padres y a estudiantes como elementos fundamentales de la producción académica.

Ahora bien, descrito lo anterior, además de recoger los elementos claves que estructuraron la práctica pedagógica, se hace indispensable hacer mención sobre el enfoque investigativo, pues este se encuentra en función de potenciar el ejercicio en términos pedagógicos, llevado a cabo en la Institución Educativa el Tesoro.

2.4. La etnografía como eje transversal de las ciencias sociales

Dentro de la perspectiva metodológica desarrollada en la propuesta, se establece la metodología etnográfica, donde la observación participante además de vincular relaciones de tipo afectivo con los estudiantes, logra ofrecer información de primera mano que vincula el rol docente con los sujetos inmersos en el proceso educativo, los lugares, los objetos y en el presente caso sus memorias colectivas y referentes identitarios compartidos. Como educador es necesario mantener atención a los puntos de vista, motivaciones, expectativas, intenciones e intereses relevantes que presenten las acciones llevadas a cabo en la huerta escolar y en los escenarios problematizados frente a la cuestión campesina.

En este sentido con base en la etnografía, la investigación se desarrolló a partir de métodos cualitativos en escenarios escolares, ya que al estar con los otros se encaminaron una serie de saberes que situó a todos en la capacidad de aprender, de elaborar y de comunicar lo establecido. En este sentido herramientas como la entrevista, o las historias de vida

permitieron a los estudiantes conversar en un mismo lenguaje, indagar acerca de su historia y su identidad, posicionándolos como actores que contribuyen a la comprensión del mundo, disponiendo de la capacidad y actitud de extrañamiento hasta en lugares habituales, a lo que Barrio se refiere como “familiarizarse con lo extraño y extrañarse con lo familiar” (1995, p.164).

Para el desarrollo de la investigación, se han establecido ejes fundamentalmente desde la soberanía alimentaria, el uso de los suelos y el ser o empoderamiento campesino, donde la aproximación a dichas nociones desde la escuela está dirigida y relacionada con los procesos sociales que se vinculan, en virtud de ello una base próxima que articula dichos elementos ubica la cualidad particular del carácter social y compartido que obtiene la memoria, pues en esta se contiene el desarrollo de una vida en constante movimiento que manifiesta variadas vivencias, saberes y nociones de la realidad.

La dimensión ofrecida al abordar la etnografía desde el escenario educativo y la huerta escolar rural, permite el alcance de dos caracteres esenciales que darán sentido y sustento teórico dentro de la elaboración y apropiación de conocimiento en la propuesta, por tanto, la cualidad bajo esta perspectiva se ubica en lo investigativo y en el proceso de enseñanza-aprendizaje construido con los estudiantes y docentes del I.E.T. Para cumplir con los objetivos propuestos se utilizaron técnicas de investigación cualitativa, como la entrevista semiestructurada, las historias de vida y/o autobiografías, los apuntes o diarios de campo que podrán estar acompañados de fotografías y la observación participante. Permitiendo allí situar el diálogo como eje transversal dentro de la recolección de información.

2.4.1. Técnicas de investigación

Para llevar a cabo el proceso investigativo dentro de la práctica pedagógica, se implementaron algunas técnicas de corte etnográfico, las cuales se convirtieron en una herramienta tanto para estudiantes como para el docente. Dichas técnicas fueron: la entrevista, el diario de campo, la y las historias de vida, que serán descritas con brevedad a continuación.

La entrevista, es una herramienta comunicativa que permitió conocer y entender por medio del diálogo, intereses previamente establecidos o en ocasiones nociones que no se tenían esperadas. A pesar de las amplias posibilidades y respuestas que pudo brindar este método, se desarrolló en conjunto con los estudiantes la entrevista semiestructurada con enfoque investigativo, que buscó percibir opiniones, conocimientos, percepciones y motivaciones dentro de su ámbito. Así por ejemplo la entrevista que indago acerca de la identidad y las raíces campesinas de los estudiantes, además de recoger los saberes de las personas mayores de la comunidad, dejó visibilizar los sentimientos, arraigos, tensiones y emociones de las familias y los estudiantes frente a la situación actual del campo en Colombia.

Para realizar dicho ejercicio, con anticipación se prepararon preguntas abiertas, que operaron como guion temático, sin embargo, cabe resaltar que los interrogantes establecidos en ocasiones tomaron otro rumbo, que reorientaron la conversación y le sumaron fluidez a la entrevista. Entre las reflexiones surgidas bajo esta dinámica, se observó lo indispensable que resulta para el entrevistador, tener gran capacidad de escucha y sobre todo capacidad para tejer redes que permitan hilar, conectar y orientar la conversación, lo cual como consecuencia puede desprender conocimientos, anécdotas o experiencias de gran riqueza, antes no contempladas.

Por otra parte, la implementación de diarios de campo permitió la recolección sistemática de información y estimaciones consideradas importantes dentro del proceso educativo, se sugirió un esquema base de diario de campo, que buscó ser aplicado por los estudiantes, para que fuesen estos quienes plasmaran el reconocimiento de lo abordado durante las clases, sus nociones y percepciones ante las temáticas abordadas.

FECHA: LUGAR: PARTICIPANTES: ACTIVIDAD:	
DESARROLLO	PALABRAS CLAVE
(Tener en cuenta la temporalidad) Elementos por destacar en clase o huerta escolar:	

Finalmente para enriquecer el sentido de la existencia y posicionamiento de los sujetos en la realidad relacionada con la trayectoria de sus antecesores, se trabajó desde las autobiografías o historias de vida, las cuales concedieron un papel activo a quienes desarrollan la producción de estas, brindando a los estudiantes contribuciones relevantes para la comprensión sociocultural y el acercamiento a las identidades e imaginarios colectivos que los cohesionan con sus familias y compañeros, ofreciendo de esta manera un reconocimiento como individuos que se identifican con territorios campesinos de origen cafetero, pero que sin embargo presentan una modificación en el tipo de prácticas y relacionamientos con los otros y con los lugares habitados.

Conocer con efectividad el recorrido de sus antepasados, posibilitó el trabajo con los relatos que los estudiantes realizaron, donde lo principal fue “mostrar el testimonio subjetivo de una persona, en la que se recojan tanto los acontecimientos, como las valoraciones que dicha persona hace de su propia existencia” (Pujadas, 1992, p.47)

Para cerrar, caber mencionar que en términos formativos, estas herramientas además de contribuir al proceso investigativo, le permitió tanto a el docente como a los estudiantes fortalecer habilidades relacionadas con la empatía, la oralidad, la escritura, la argumentación, la conexión de ideas, la lectura sistémica del contexto y la organización de conceptos. Es indispensable aclarar que estas herramientas dentro de la práctica pedagógica presentaron constante cambio, pues se adaptaron de acuerdo con las necesidades, habilidades, gustos e intenciones tanto del docente como de los estudiantes. Pese a esto, se reconoció la importante contribución de los dispositivos formativos utilizados, en tanto sirvieron para el establecimiento de asuntos relacionados con la memoria, que a su vez pusieron en tensión las identidades y la relación con los territorios, pues se identificó dentro de los jóvenes una variación en los comportamientos y en las acciones, respecto a sus padres o abuelos.

En conclusión, este capítulo puso en evidencia el origen y las tradiciones que han configurado a los estudiantes, los cuales con generalidad se reconocen como campesinos arraigados a la tierra gracias a la herencia de las bonanzas cafeteras. Sin embargo, debido a la realidad de las condiciones del campesinado, los estudiantes además de buscar alternativas

de cultivos, con frecuencia mencionan la necesidad de migrar para encontrar alternativas que solventen y cubran las necesidades básicas de ellos y sus familias.

En cuanto a la huerta, logró ser posicionada como un escenario de encuentro en relación con los saberes y sobre todo como herramienta didáctica que permite además de transversalizar el conocimiento, apostar por prácticas agrícolas limpias, conscientes y cimentadas sobre los saberes tradicionales, desarrollados a partir de la experimentación, las cuales impulsan acciones que le brindan a las comunidades elementos para potenciar cadenas de solidaridad, intercambio, autosuficiencia y soberanía. De esta manera, a su vez, a partir de las diversas experiencias y el trabajo de campo, fue posible distinguir la posibilidad organizativa que otorga la huerta a diversas comunidades, en este caso educativas, pues su desarrollo desemboca en una estructura, con funciones particulares, redes de trabajo en equipo y habilidades relacionadas al compromiso, el liderazgo, el respeto y la responsabilidad.

Además, de acuerdo con las diferentes experiencias organizativas en torno a las huertas, cabe resaltar el lugar de reivindicación y transformación social, económica, ambiental y cultural, que ellas representan, permitiendo establecer una serie de apuestas en torno a la vida y el buen vivir de las comunidades. Adicionalmente, la huerta a partir de las experiencias descritas puede simbolizar y convertirse en un lugar de encuentro que disminuye la brecha generacional, apostando por la herencia y transmisión de conocimientos que posibilitan la conservación de palabras, prácticas y procesos que giran en torno al territorio, el consumo nutricional y responsable de los alimentos y el papel de escenarios como estos para mejorar las condiciones de vida y hacer frente al deterioro ambiental, social y económico.

En términos pedagógicos, la fundamentación, dejó discernir, que de acuerdo a las necesidades, a los escenarios a trabajar y a la diversidad de los estudiantes, es indispensable orientar la práctica desde distintos elementos, que brindan herramientas, flexibilizan y facilitan el proceso de enseñanza aprendizaje. Para concluir, cabe resaltar que la metodología etnográfica y las técnicas de investigación cualitativas descritas en este capítulo, posibilitaron la obtención y la potenciación de los objetivos planteados dentro de la huerta y los saberes campesinos mediados por los diferentes referentes pedagógicos, pese a esto, bajo esta metodología surgieron cuestionamientos, en tanto los estudiantes en los diferentes ejercicios

de recolección de información y de investigación, presentan interpretaciones que pueden llegar a variar de acuerdo a su experiencia y modo de ver la realidad.

Finalmente, se posicionan tensiones sobre la distancia de proximidad que se mantiene dentro de una investigación de corte etnográfico, debido a la posición que asume quien decide involucrarse con este tipo de metodologías, en tanto puede encontrarse como sujeto que adelanta una investigación, pero a su vez, como un objeto en la medida en que existe un efecto frente a su presencia en los lugares y momentos de análisis.

3. LA COSECHA: RECOGIENDO Y REFLEXIONANDO SOBRE LO SEMBRADO

Después del arado, de la siembra y el cuidado de lo cultivado, por fin llega la cosecha, los frutos han madurado, la planta se ha consolidado y las experiencias han enraizado, quedan atrás las largas jornadas, el abono envuelto en risas, los miedos disfrazados de plaga se han disipado y la frescura de lo nuevo, invade con calidez las remembranzas y el recuerdo de lo vivido. Ha iniciado un nuevo proceso, uno reflexivo que buscará emprender un análisis de los sujetos y los saberes que constituyeron la siembra, a partir de diferentes perspectivas que permiten ampliar la experiencia entorno a la investigación y el trabajo adelantado sobre huerta, identidad, memoria, educación y soberanía alimentaria, en la zona rural del Líbano, departamento del Tolima, esto con el fin de establecer puentes entre las ciencias sociales, la enseñanza y los saberes tradicionales.

Es indispensable mencionar, que parte de las reflexiones que se encontrarán en el tercer capítulo, surgen a partir de la práctica como docente en una institución educativa de carácter rural, como una apuesta formativa establecida a partir de consideraciones pedagógicas e investigativas, que giraron en torno a la comprensión histórica propia de los sujetos y de sus prácticas, mediadas por el proceso de enseñanza – aprendizaje.

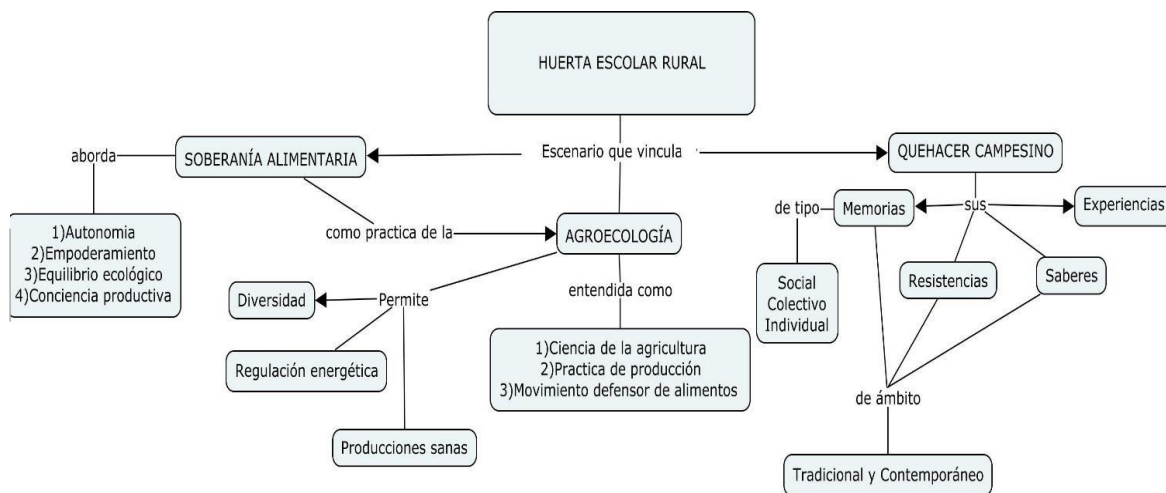
En este sentido, el objetivo de este capítulo se centró en recoger las reflexiones sobre los sujetos que hicieron parte del proyecto pedagógico y la orientación metodológica que estuvo vinculada con el uso de técnicas de investigación, además se hizo necesario tener en consideración los saberes que emergieron y los fundamentos pedagógicos seleccionados desde un inicio de la práctica, todo esto mediante el cruce de información respecto a las categorías, finalmente se encuentra la propuesta que arroja el proyecto pedagógico en la I.E.T

Con el fin de dar cuenta del objetivo anterior, esta última parte del trabajo de grado estuvo orientado mediante la siguiente pregunta ¿fue la huerta el escenario y la investigación la herramienta que permitieron tejer vínculos entre la memoria, la soberanía alimentaria y la identidad en la comunidad de la I.E.T.? En consecuencia este último capítulo se estructuró en cinco apartados, el primero describe brevemente el trabajo realizado con la comunidad

Educativa del Tesoro, el segundo, explica los sujetos de análisis establecidos, narrando la experiencia en primera persona sobre el desarrollo del ejercicio pedagógico a partir de la figura de estudiante y maestro, el tercero se enfoca en la reflexión acerca de los diversos saberes que emergieron dentro de esta propuesta y su incidencia dentro del aula, el cuarto desarrolla una serie de consideraciones frente a lo pedagógico y analiza el uso de técnicas investigativas en el trabajo de campo con los estudiantes y las ganancias en términos formativos que estas dejaron, para finalizar el quinto apartado permite dar cuenta de la propuesta que dejó la experiencia en la práctica pedagógica, posicionando la enseñanza, como un proceso que trasciende de las aulas escolares.

3.1. Entre plátanos y cafetales: la apuesta pedagógica en la IET

La práctica pedagógica se desarrolló entre los meses de julio y agosto del año 2018, en la Institución Educativa El Tesoro, ubicada en zona rural del municipio del Líbano, Tolima. la propuesta estuvo pensada en dos momentos, consecuencia de experiencias personales y de un primer acercamiento a campo, el primero fue como ejercicio de investigación que giró alrededor de las memorias e identidades campesinas, mientras el segundo momento se centró en llevar a cabo una propuesta educativa que permitiera reflexionar sobre la soberanía alimentaria y el ser docente en escenarios rurales, utilizando como estrategia didáctica el trabajo práctico en la huerta escolar. Para ello, se ubicó este escenario como lugar en el cual convergen diferentes apuestas formativas desde la escuela, vinculadas a las ciencias sociales, la agroecología y la soberanía alimentaria, fundamentado y apoyado sobre ejercicios de investigación que dieron cuenta de los sujetos campesinos. Para establecer con precisión los vínculos entre lo ya nombrado, se diseñó el siguiente gráfico:



Gráfica 2: Huerta escolar.

Elaboración propia, 2018.

En este sentido la práctica se estructuró bajo dos ejes temáticos, los cuales orientaron las actividades a trabajar, por un lado, se encuentra la soberanía alimentaria, pues a raíz del monocultivo del café, el municipio ha sufrido cambios drásticos en relación al autoconsumo y la diversificación de semillas, que han desencadenado sustancialmente la carencia de autonomía y la disminución en términos cualitativos de la condición de vida de los pobladores.

Por otro lado, la memoria fue considerada fundamental para constituir el ejercicio en campo pues fue contemplada como el instrumento de carácter social y compartido, que posibilitó tejer lazos generacionales, exponiendo deseos, herencias, saberes, temores y tradiciones de grandes y chicos. De acuerdo con lo anterior se programaron 20 actividades, que tuvieron lugar en el área de ciencias sociales, proyecto pedagógico productivo y economía, en la sede principal del colegio junto con los estudiantes de octavo y décimo grado.

Para establecer un cronograma de actividades, que organizará las temáticas de acuerdo con el espacio, al tiempo y a las actividades de los estudiantes, se realizaron trabajos de campo previos, que permitieron conocer a los estudiantes y a sus dinámicas particulares, como jornadas institucionales o las dificultades con las rutas, que exigieron la necesidad de pensar alternativas y nuevos tiempos, así como actividades flexibles, que posibilitaran el desarrollo de las temáticas, sin forzar las situaciones o dinámicas que a diario viven los

estudiantes. Por ejemplo, el trabajo de campo de algunos días se vio reorientado, pues los estudiantes planearon asistir a un mercado local ofreciendo uno de sus productos transformados, lo que implicó todo un proceso que inició con la recolección, luego con la selección, la preparación, la distribución y finalmente con la venta, como se puede observar en la imagen.



Fotografía 5: Platytesoro mercado campesino.

Tomada por: Alexander Rivillas Rincón, 2018.

3.2. Entre enredaderas y guías: sujetos y categorías de análisis

Los sujetos más que un ente receptor de información, logran revelar todo un mundo de significados y significantes que llegan a adquirir relevancia debido al lugar, momento, proximidad y sentido con el que se comparte con otros seres sociales. La interacción con otros, resulta una acción dialógica que permite poner en discusión puntos en común o en desacuerdo, este hecho permite avanzar en la construcción de conocimientos propios y en dar continuidad y formación a sujetos capaces de relacionarse de manera asertiva respecto al momento y el tiempo que se les presenta.

De este modo, los sujetos que hicieron parte de este proyecto pedagógico se configuran

como sujetos escolares, los cuales se caracterizan por pertenecer y reconocerse dentro de una comunidad educativa rural, centrada en un objetivo concreto: aprender. Los cuales han reconfigurado sus rasgos identitarios gracias a la escuela, al uso de la tecnología y de los medios de comunicación, entre otros elementos. Entre los escenarios de encuentro se ubica la huerta como un lugar que les permite habitar como iguales, así como el palo de mango o la cancha de fútbol.

A partir del cruce de información respecto a los sujetos y las categorías, surgen reflexiones que buscan ser referidas para su posterior análisis, cabe señalar que la experiencia surge a partir de los diversos momentos que se lograron experimentar en escenarios comunes, entendidos estos como lugares formales e informales.

Los lugares informales, hace referencia a caminos de trocha y la ruta escolar, en donde las discusiones sobre lo que puede catalogarse como música, ritmos, intereses o sueños personales aparecen como constante dentro del diálogo sostenido, en ocasiones y como si se tratase de un repentino salto que nos ubicara a todos los pasajeros en indescritibles panoramas, el parabrisas del viejo coche Jeep Willys de don Hernán giraba nuestros intereses comunicativos sobre condiciones climáticas y físicas de los lugares que poco a poco y curva a curva iban emergiendo. Frente a los lugares formales, estos son entendidos como los momentos experimentados en el escenario propio escolar, el cual se componía en su mayoría, en vivencias acontecidas en las aulas, en el palo de mango el cual se convierte en un lugar de alto sentido y significado de memoria para los pobladores, así como en la huerta, pasillos o simplemente en momentos de descanso.



Fotografía 6: Rutas escolares I.E.T.

Tomada por: Alexander Rivillas Rincón, 2018.

En la imagen anterior se puede dar cuenta de lo antes mencionado pues, al regresar a casa los jeeps, se convertían en un vehículo que permitía acercarme a los estudiantes desde otra perspectiva, menos formal, en donde podía conocer acerca de sus familias, sus expectativas, gustos, intereses y anhelos.

3.2.1. Estudiantes

El viaje hacia el Líbano, inició cargado de una maleta y un montón de remembranzas; la finca de los abuelos, los caminos embarrados, el palo de mango y la travesía diaria en la ruta escolar. Al llegar a aquella escuela, los uniformes característicos de clima cálido, las miradas curiosas y el cantar de los pájaros, anunciaban el retorno y el arado de un nuevo camino. La bienvenida fue calurosa, así como el café y el clima que acompañó los primeros días, poder relacionarse con nuevas generaciones de un colegio el cual habite, me llenaron de expectativas e ilusiones por llegar a generar en ellos, algún tipo de aprendizaje que aunque fuera corto pudiera significar todo un imaginario sobre las posibilidades existentes de regresar a los territorios aportando desde otros lugares significativos. A continuación se presenta un análisis, el cual estuvo orientado a partir de identificar ¿cuáles son las características de los sujetos escolares, en relación a la propuesta pedagógica desarrollada,

desde un escenario que vincula la soberanía alimentaria, la investigación, la memoria y la identidad campesina?

El trabajo inició en el palo de mango, en él se socializaron las instrucciones que dinamizarían las sesiones de trabajo, entre las recomendaciones que los estudiantes sugirieron, se encontró la necesidad de romper con el modelo tradicional de clase, el cual fue caracterizado por la rigidez, la poca participación y la carencia de práctica, además fue reiterativo la necesidad de forjar relaciones respetuosas e imparciales entre docentes y estudiantes.

Las primeras sesiones se desarrollaron dando comienzo al proceso de indagación sobre la identidad campesina de los estudiantes, sus formas particulares de ser y hacer en lo rural, en donde manifestaron relaciones estrechamente ligadas al hacer, a la siembra y a la cosecha, “somos campesinos porque cultivamos”. Así mismo los estudiantes reconocieron que sus familias son indispensables es su construcción como campesinos, sin embargo, que esta es un factor trascendental para la búsqueda de nuevas oportunidades más allá de las fronteras rurales, pues era evidente el abandono y las pocas posibilidades que ahora florecían en la tierra, dejando atrás la época de bonanzas entre lomo de mula y cafetales.

Posteriormente, el trabajo de las sesiones se centró en la investigación, de este modo al realizar una lluvia de ideas, se posicionó al proceso investigativo como una herramienta que permitiría conocer y entender el pasado, así como a emprender un camino hacia el conocimiento de nuevos saberes, dejando entrever el estado de invisibilidad de los jóvenes en la ruralidad, pues en este escenario, se ha posicionado el saber y las aptitudes, exclusivamente al arquetipo de hombre mayor, con bigote, machete, carriel terciado, sombrero y bota de caucho, excluyendo el sentir, el ser, el hacer y el porvenir de niños y jóvenes, provocando un retroceso en el desarrollo del campo y el campesino en Colombia, pues no se le da cabida a los jóvenes y a sus ideas en relación al trabajo agrícola, ya que la herencia y las tradiciones ancladas a los mayores, niegan la posibilidad de pensarse en la transformación, haciendo del escenario rural un escenario estático, negado a los cambios.

A la par, se desarrollaron los primeros trabajos en la huerta, en donde se realizó la poda y limpieza de los cultivos asignados por grupos. En ella se dialogó acerca de las propiedades y bondades de las plantas, resaltando que han sido las plantas, la medicina y la cura tradicional

de diversas enfermedades y la oportunidad para los campesinos, pues su procesamiento posiblemente generaría ingresos significativos para la economía familiar. La huerta además logró poner en evidencia el saber hacer de los estudiantes, ya que demostraron comprender las bondades, el proceso y los cuidados que necesitan las plantas para poder crecer, reafirmando la idea de huerta como un escenario propio e identitario de los estudiantes.

Sumado a lo anterior, como parte de las actividades de investigación en el trabajo con estudiantes, se realizó en conjunto, la formulación de entrevistas semiestructuradas dirigidas a sus familias, que reveló las aptitudes que los campesinos y sus familias deben desarrollar para sortear el diario vivir, en este sentido los estudiantes concluyeron que en sus hogares, además de campesinos, habitaban astrónomos que entendían la influencia de la luna en el cultivo, geólogos que estudiaban las propiedades del suelo, climatólogos que buscaban predecir el tiempo atmosférico y administradores que organizaban lo concerniente a la distribución de la finca, así como a la compra y venta de sus productos.

Cabe indicar respecto a los ejercicios investigativos contruidos y desarrollados por los estudiantes, que anterior a las entrevistas aplicadas en sus núcleos familiares, los jóvenes elaboraron autobiografías propias para posteriormente ser socializados e identificar parte de los elementos tenidos en cuenta al momento de su realización.



Fotografía 7: Ejercicio de entrevista 8°.

Tomada por: Alexander Rivillas Rincón, 2018.

Es de suma importancia mencionar que, aunque inicialmente se tenía presupuestado la construcción de una historia de vida general que se basará en lo recogido mediante las entrevistas, debido a las dinámicas propias de la escuela y de los estudiantes, se replanteó el ejercicio y se encaminó hacia la construcción de las historias de vida de cada sujeto desde la autobiografía.

Al respecto, se hallaron diversas similitudes que van desde el tipo de prácticas que tienen después de los horarios escolares, hasta los hábitos alimenticios. Sobresale de dicho ejercicio, el diálogo sostenido en conjunto, acerca de los recuerdos o marcas que poseen del pasado, y cómo estos se presentan al momento de evocarlos como imágenes que se trasladan en momentos vividos en el tiempo y en lugares determinados, así mismo, durante la actividad se identificó la susceptibilidad que puede llegar a despertar dicho ejercicio, pues fueron varios estudiantes quienes expresaron momentos difíciles vividos en el pasado. Por ejemplo, para conversar acerca de la memoria y el poder de los recuerdos, se trazaron preguntas acerca de su infancia en la finca, en donde además de experiencias divertidas, con generalidad los estudiantes se mostraron emotivos al remitirse a los castigos o la manera en la que sus padres se relacionaban, mostrándome como maestro una visión distinta de ellos y de sus vidas, una más sensible, que permitía acercarme un poco más a ellos. Además, esta evocación de recuerdos posibilitó trabajar con objetos de la memoria, que, aunque no estuvieron presentes en el aula, narraron historias, risas, y experiencias.

Simultáneo a las actividades que buscaron identificar la procedencia de los jóvenes y la trayectoria de sus familias, así como el papel de estas en la economía de la región, en compañía de los jóvenes se realizaban labores propias de la huerta, dentro de las cuales se ejecutaba la además de la limpieza de los cultivos, la resiembra, recolección de la cosecha y la producción de abono orgánico. Frente a esto, se logró cosechar productos tales como sábila, plantas medicinales, cilantro, tomate y plátano, estos alimentos los cuales se destinaban en su mayoría al menú que semanalmente alimenta a estudiantes de primaria y bachillerato, en ocasiones se transformaban en ricos productos elaborados por los mismos estudiantes.

Así por ejemplo, los deliciosos sabores que emergieron de la transformación del plátano, como la harina, la colada, los platanitos fritos y las tortas, hicieron parte de un

proceso organizativo que implementaron los estudiantes, para adquirir mediante la comercialización, dinero extra que se destinó en actividades en común. En este sentido los estudiantes siempre fueron enfáticos en la necesidad de generar con los productos cultivados, un valor agregado que les permitiría complementar la alimentación del restaurante escolar y eliminar intermediarios comerciales, pues reconocen a estas figuras como un elemento que encarece la economía campesina y familiar.

Cabe resaltar, que, si bien los estudiantes nunca se refirieron al concepto de soberanía alimentaria, fue posible observar en sus proyectos y prácticas, elementos que permiten forjar dicho paradigma, pues además de seleccionar qué comer, hacen uso de los productos propios para suplir otras necesidades y generar lazos y relaciones solidarias. Frente a esto, se observa en la imagen a los jóvenes Tesoristas de grado décimo, los cuales se encuentran procesando el plátano cosechado en la Institución, para su posterior comercialización, esto da cuenta del trabajo cooperativo que realizan entre ellos para hacer frete al mercado desregulado existente y que tanto afecta al campesinado colombiano.

Entre los elementos a destacar de los estudiantes de la I.E.T. se encuentra el espíritu participativo, pues con frecuencia los estudiantes en las sesiones conversaron y socializaron los contenidos y sus experiencias, lo que me permitió como docente, establecer conceptos previos, perspectivas y relaciones entre estudiantes, que como consecuencia transformó y reconfiguró las actividades, pues se fueron modificando de acuerdo a los gustos y necesidades que manifestaban los grupos.

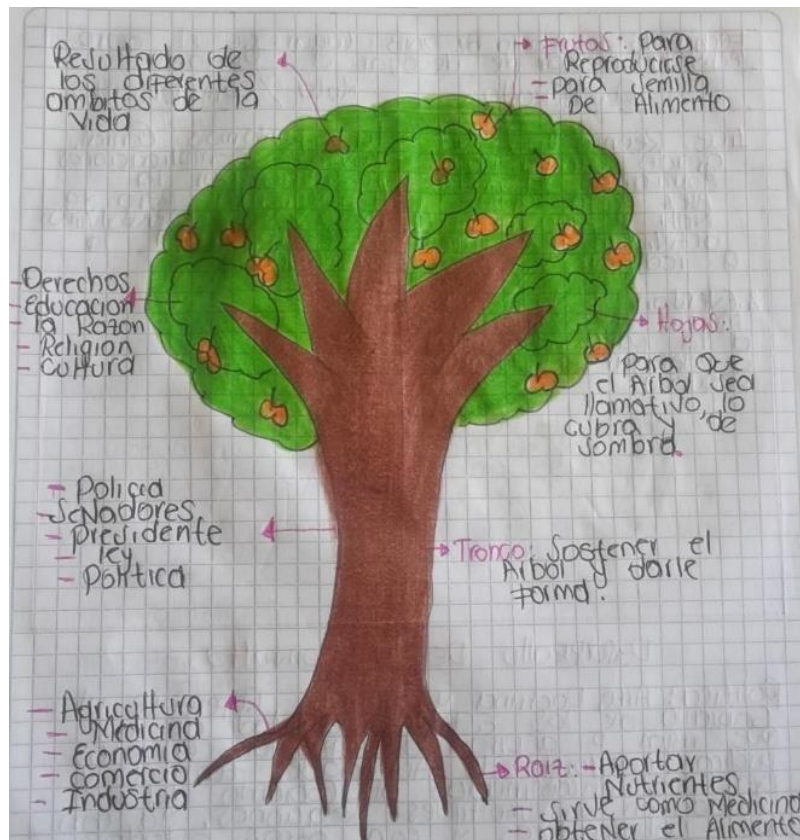
En conclusión, de este apartado se podría afirmar que los estudiantes de la Institución Educativa El Tesoro, reconocen sus raíces identitarias y el campo como el escenario que los constituye, a su vez, se logró establecer que los estudiantes posicionan el campo como la

Fotografía 8: Estudiantes 10° preparando platanitas.

Tomada por: Everson Vallejo Tinoco, 2018.

unidad de trabajo que consolida la economía familiar y los saberes tradicionales.

Además, se logró observar el interés general de los estudiantes por la situación del campo en Colombia, pues se espera gestar desde espacios como la escuela, posibles alternativas para disminuir las consecuencias de un Estado ausente e ineficaz, esta cuestión surgió dentro de los diálogos y actividades sostenidas, en donde cabe destacar la sesión en la cual se realizó el árbol social grupal, que sirvió para identificar claramente y mediante la metáfora de un árbol, los elementos que componen los Estados desde componentes económicos, políticos e ideológicos y a su vez su ubicación como campesinos dentro del cuerpo jerárquico del cual hacen parte.



Fotografía 9: Arbol social estudiante Sonia Murcia.

Tomada por: Sonia Murcia Hoyos, 2018.

Finalmente, las categorías a estudiar, como huerta o soberanía alimentaria, en la institución y en los estudiantes se hizo manifiesta, aunque no de manera directa, es decir, existen elementos que en el futuro podrían posibilitar consolidar prácticas que le brinden mayor autonomía y autosuficiencia a las comunidades.

3.2.2. *Maestro*

Durante el recorrido por las faldas de las montañas que comunican a veredas escondidas entre cafetales, se pensó en lo que antes parecía impensable, habitar y trabajar en el lugar que un día me vio crecer, decenas de expectativas se enfrentaron entre sí, pero se consolidaba entre altibajos un compromiso como docente frente a los estudiantes. Pensar en las metodologías, las relaciones y los contenidos, generaban constantes cuestionamientos, transportando imágenes familiares que años atrás recorrían la institución, entre salones y pasillos que años después fueron habitados como estudiante y en la actualidad como docente en formación. El arraigo con lugares como el palo de mango o el conocido galpón de pollos (aula), ponía en diálogo conversaciones con familiares que al igual que yo, entendían estos espacios como lugares de alto significado, pues han sido generaciones enteras las que han podido formarse en aquellos lugares. Ahora bien, habitar en esta instancia el escenario educativo como docente en formación, trajo consigo infinidad de preguntas y cuestionamientos a cerca de mi papel como maestro, para ello se planteó dentro del siguiente análisis, la necesidad de ubicar ¿cuál es el aporte del sujeto maestro en formación, en relación con la producción de nuevas formas de relacionarse desde la escuela con los saberes escolares y cotidianos?



Fotografía 10: Vista desde el palo de mango.

Tomada por: Alexander Rivillas Rincón, 2018.



Dichos cuestionamientos que surgían a partir de las experiencias propias y familiares, condujeron el emprendimiento de una apuesta educativa que buscó romper con la tensión existente entre lo teórico y lo práctico. Al asumir dicha tarea, desde el rol como docente, surgía la necesidad de replantear el arquetipo de clase tradicional y repetitiva, que poco desarrolla la capacidad de asombro en los estudiantes. Al respecto el trabajo desarrollado con los estudiantes, permitió establecer la necesidad de llevar a lo cotidiano los contenidos trabajados desde el escenario escolar y generar así mayor comprensión y conexión de lo visto en la institución con lo vivido en las familias o fincas.

Entre los elementos a destacar desde el rol como docente, se encontró la necesidad de sortear con calma las dificultades y cambios que se presentaban dentro de las dinámicas de las sesiones, pues al emprender camino hacia el Líbano, se estableció un cronograma, el cual desde los primeros días, expreso la exigencia de ser reconfigurado a partir de las necesidades, aportes e intereses de los estudiantes, pues el quehacer como docente es una mediación y una acción en constante movimiento, siempre en función de la realidad de la comunidad educativa. No obstante, la práctica pedagógica permitió entender la importancia de planear y trazar objetivos frente a cada clase o actividad realizada, pues esto posibilita que el docente tenga claridades frente al desarrollo de las temáticas, y a su vez, esto pueda ser transmitido a los estudiantes, con relación al por qué y al para qué de cada clase.

Así mismo, en la práctica se hizo evidente la necesidad de generar cadenas de asociación que permitieran entrelazar las diferentes áreas del conocimiento, consolidando conceptos que puedan ser aplicados a diversas aristas de la vida del estudiante, de este modo

el trabajo en la escuela con los estudiantes involucró en un mismo escenario asignaturas como: lenguaje, química, biología, ciencias sociales, administración, proyectos pedagógicos productivos, entre otros, demostrando que el proceso educativo debe ser comprendido como un engranaje en el cual cada área cumple una función en la vida de los estudiantes. En este aspecto, como docente en formación obtuve enormes aprendizajes de parte de los estudiantes, en tanto se realizaban labores que además de vincular otras áreas académicas, demostraban la capacidad y el conocimiento que posee cada uno de los jóvenes, al momento de trazar objetivos claros frente a las labores agrícolas y su debido procesamiento.



Fotografía 11: Docente y estudiantes empaquetado harina de plátano.

Tomada por: Ana Carolina Ruiz, 2018.

Adicionalmente, la práctica a su vez estuvo orientada por la investigación como una herramienta al servicio del saber escolar, la cual además de fortalecer habilidades de pensamiento como la deducción, la inferencia, el análisis, la observación, la síntesis y la descripción, permitió la interlocución y el tejido de canales, a veces olvidados. En este sentido los estudiantes retomaron los saberes de sus padres y abuelos, como un intento por reconocer con claridad sus raíces, mediante la aplicación de herramientas como las entrevistas y ejercicios de observación, que en primera instancia desmintieron su exclusividad a lo científico, fortaleciendo como docente, la noción de la escuela como un

escenario que exige en sí misma un proceso constante de investigación, renovación e innovación.

Cabe indicar, que como maestro en formación, se evidenció la necesidad de salir de los escenarios escolares tradicionales, pues los estudiantes y en general, toda la comunidad educativa, se enfrenta a diferentes dinámicas de acuerdo a las características particulares de un lugar, en los cuales se puede acompañar pedagógicamente, de modo que, el palo de mango, la venta de los productos en los mercados campesinos, el trayecto a casa en la ruta, la huerta o el comedor, hicieron parte de ese ser y hacer maestro, permitiendo comprender que lo pedagógico no es exclusivo del aula, si no un proceso continuo y cotidiano.

Ahora bien, dentro de la práctica y el trabajo con la comunidad de la Institución Educativa El Tesoro, se hizo evidente como sujeto maestro en formación, una serie de cuestiones que giran en torno a las condiciones sobre el desarrollo de la propuesta, pues a lo largo de las sesiones se presentaron obstáculos relacionados con la limitación de materiales y de escenarios físicos que dan cuenta de la poca inversión, el déficit de infraestructura y el escaso acceso a herramientas tecnológicas, que además de limitar el aseguramiento de la calidad educativa, aumenta de manera desmedida los índices de deserción, pues por ejemplo, debido al incumplimiento del presupuesto necesario para el sostenimiento de las necesidades básicas de la institución, los estudiantes frecuentemente presentan dificultades con el servicio de la ruta escolar, imposibilitando el transporte y la asistencia debido a que los trayectos entre veredas se hacen difíciles y extenuantes. Así mismo la suma de todos los factores que precarizan la educación rural, trae como consecuencia, la disminución de oportunidades en los sectores campesinos, pues los jóvenes no pueden desarrollar sus aptitudes y habilidades en vía de mejorar la calidad de vida de sus familias.

A dicho panorama, adicionalmente lo aquejan problemáticas relacionadas a los estándares de calidad establecidos por el gobierno nacional y las agencias internacionales, que encaminan los objetivos y los cómo de la educación, creando pautas y principios de evaluación que parecen no tener validez en todas las instituciones educativas del país, determinando los conocimientos y los desempeños de los estudiantes, excluyendo los contextos, los saberes propios de las comunidades y las necesidades y carencias de la educación rural propiciada por la poca inversión estatal, dificultando a su vez, el acceso

gratuito a programas que podrían impulsar el desarrollo en el campo colombiano como el ingreso a instituciones universitarias.

En cuanto a los docentes, fue posible observar la incapacidad del sistema educativo en Colombia para la renovación tanto de modelos como de contenidos, que de alguna manera son consecuencia de la ineficiencia del Estado para garantizar la constante formación y renovación del ejercicio docente. No obstante, este problema se ve acrecentado debido al estado de confort en el cual se han posicionado algunos maestros, los cuales no acceden a la aplicación de nuevas estrategias o herramientas, pues durante años forjaron y se adaptaron a un modelo educativo rígido e inmutable.

Para concluir, si bien la educación rural presenta dificultades innegables, es necesario destacar la labor de los docentes para replantear y construir un nuevo proyecto educativo, que determinadamente debe tener en cuenta los contextos de los estudiantes, los saberes de las comunidades, los anhelos y las diversas formas de aprender, de otra manera se seguirá perpetuando un modelo excluyente y cuantificador, que más que estudiantes y aptitudes, evalúa cifras que clasifican vagamente el conocimiento. Así mismo se hace necesario establecer vínculos inquebrantables entre el proceso educativo y la investigación constante, pues además de ser funcional para el proceso educativo, dotará a maestros y estudiantes para dar solución a las problemáticas presentes en los diversos contextos.

3.3. Saberes: entre lo tradicional, lo escolar y lo disciplinar

Al pensar en la construcción de este apartado, llegaron un centenar de ideas acerca de lo que posiblemente podría escribir, las charlas con los abuelos, las conversaciones con estudiantes, docentes y en general los habitantes de las veredas con los cuales se pudo compartir, demostraron constantemente como los conocimientos transitan cotidianamente sin ser valorados o abordados con frecuencia de manera reflexiva. Dicho esto y comprendiendo el papel como docente, entendí la necesidad de emprender una labor que buscó vincular saberes que pueden llegar a ser trabajados desde las Ciencias Sociales escolares y saberes

tradicionales¹¹ que poseen los jóvenes a partir de su propia experiencia y la de sus antecesores.

En cuanto a los saberes, encontraba que, al localizarme inmerso en un escenario educativo formal, en él se hallaban tensiones sobre contenidos que pudieran trabajarse desde lo escolar pero que además lograran vincular saberes no disciplinares. Al respecto es evidente la invalidación de saberes que poseen campesinos y campesinas, debido a la visión cientificista y positivista que aún predomina dentro de la construcción de conocimientos y a la validación de los mismos. De este modo, uno de los objetivos que me tracé en campo se centró en la necesidad de incentivar en los estudiantes, el tejido de procesos encaminados hacia la recuperación y transmisión de esos saberes, que han formado y creado todo un entramado cultural, funcionales además a las labores cotidianas, en este sentido con los estudiantes se pudo determinar que los saberes tradicionales no van en contravía de los saberes científicos, sino que es labor de la escuela y los docentes gestar vínculos y crear lazos que permitan hacer de los saberes un todo.

Así mismo, la consideración de llevar los saberes tradicionales a los escenarios educativos formales, trajo consigo la necesidad de replantearse el para qué enseñarlos, pues sin una intencionalidad clara, esos saberes podrían estancarse y no encontrar funcionalidad dentro de los escenarios y contextos de los estudiantes, cayendo en uno de los problemas con mayor arraigo en la educación tradicional, la poca transposición y aplicación de los contenidos. Ahora bien, resuelta la cuestión del para qué enseñarlos, sería indispensable pensar en conjunto con los estudiantes el origen de estos saberes y el para qué aprenderlos, pues ellos representarán una función clave dentro del proceso de enseñanza - aprendizaje, los cuales tendrían que ser apropiados dentro del diario vivir, de no ser así, la acción educativa en el aula podría ser imprecisa e ineficaz, reproduciendo modelos tradicionales y limitando el campo de acción tanto de la escuela, como de los docentes.

¹¹ El concepto Saberes Tradicionales. (“ST”) se utilizará para englobar prácticas, técnicas, conocimientos y/o cosmovisiones acumulados por milenios y que responden a necesidades y problemáticas del entorno. Estos saberes, son generados en las comunidades rurales generalmente a partir de la observación acuciosa, sistemática y la convivencia con la naturaleza. Los saberes tradicionales llegan al aula como resultado de los saberes transmitidos ancestralmente y son transmitidos de generación a generación por la tradición oral. Guerrero, R. (2016) los saberes tradicionales en el aula de ciencias.

En este sentido lo que se intentó hacer en la práctica fue crear un escenario que permitiera converger los saberes escolares y los saberes cotidianos, otorgándoles el mismo peso y validez a estos, a través de la práctica de actividades del quehacer campesino, fundamentadas dentro de explicaciones o teorías vistas en clase, por ejemplo para la siembra del plátano se hizo uso del almanaque Bristol¹², instrumento tradicional de los campesinos, pero se fundamentó desde la geografía, en relación a los tiempos lunares y su incidencia, permitiendo comprender con los estudiantes que estos saberes no van en contravía, sino que por el contrario, hacen parte de un vínculo indisociable.

Es preciso indicar además, que la selección de contenidos y técnicas dentro del ejercicio pedagógico construido y abordado con los jóvenes, se elaboró a partir de emprender una apuesta para educar en la historia desde las realidades locales, desde la praxis y la consciencia de momentos históricos propios. En consecuencia, diversas actividades estuvieron guiadas por labores que agruparon y relacionaron la memoria, la identidad de los sujetos y la relación que construyen con su territorio.

De acuerdo con lo anterior, el trabajo con los estudiantes se inició con la definición colectiva mediante lecturas y comprensiones previas de las categorías planteadas al inicio de la investigación, (Soberanía Alimentaria, Huerta, Memoria E Identidad) posteriormente y mediante prácticas investigativas, se prosiguió a rastrear dichas categorías en la realidad. Al respecto transversalmente mientras en las clases se ponía en discusión el campesinado en términos productivos, económicos, culturales, ambientales y sociales, en compañía de los estudiantes se realizaban durante otras sesiones, ajustes metodológicos a los ejercicios etnográficos aplicados. Además de ello, la Huerta y la asignatura de Proyectos Pedagógicos Productivos se transformó en el escenario donde se puso en práctica sus saberes como campesinos, y se plantearon otro tipo de alternativas productivas para este sector.

Frente a la memoria, se trabajó y se conceptualizó con mayor profundidad a partir de acciones que vincularon la capacidad de los estudiantes para realizar autobiografías, entrevistas y observaciones, con el fin de identificar el lugar en el cual se evidenciaba el uso

¹² Como traía los ciclos de la luna, y recomendaciones para la pesca, los cultivos y el cuidado de la salud, el almanaque se fue haciendo popular, especialmente en campesinos y pobladores de pueblos pequeños, y cuando ellos o sus hijos se mudaron a las ciudades, traían muy arraigada la tradición de leer el Almanaque de Bristol. Consultado septiembre de 2018. <https://www.kienyke.com/historias/almanaque-de-bristol-colombia>

de la memoria en dichos ejercicios y a su vez, qué tan pertinente podría resultar esta categoría para establecer elementos que dieran cuenta de las realidades auténticas que inciden en ellos. De este modo, se constató en la Huerta, que los jóvenes a partir de procesos experimentados en el pasado, conocen y comprenden las maneras de vivir el campo y en especial de cultivar, así mismo, en las entrevistas realizadas, los estudiantes ubicaron la memoria como un proceso de pensamiento útil, para generar recuerdos que dan cuenta de cómo sus antepasados enseñaron las labores del campo que aún persisten en las veredas.

Dentro de los ejercicios investigativos realizados, también se logró percibir que los jóvenes poseen una memoria acumulada, entendida como el ejercicio de transmisión y aplicación de conocimientos contruidos por los mayores, expresada al hacer uso de los saberes que han pasado generación tras generación para la construcción de paisajes, la preservación de costumbres, la evocación de memorias y la configuración de identidades, como referencia a lo anterior, un padre entrevistado afirmó:

“fue un don que le dejaron los antepasados y es como una base de información y como un recuerdo de lo que dejaron los padres” (Ramiro Valencia, entrevista realizada por su hijo Camilo 8°, agosto 2018)

Frente a esta afirmación del señor Valencia, se evidenció que dentro de las memorias colectivas, se sitúan una serie de memorias compartidas, que para el caso específico se expresan como recuerdos sociales concretos, los cuales poseen un contexto determinado, en este sentido la familia y la labor agrícola. Así mismo, esto permite mostrar la cohesión de grupos sociales, que, aunque pueden presentar distancias en el tiempo y el espacio, comparten desde la utilización de sus cuerpos actividades que fueron transmitidas mediante la interacción y la práctica, ejemplo de ello es la relación del campesinado con la tierra y la naturaleza.

Entre los elementos a destacar, por motivos e intereses propios de la docente encargada del área de Ciencias Sociales, los conceptos de memoria y territorio ya tenían un abordaje previo, a tal punto de tener proyectado para futuros meses, el inicio de un museo en la Institución que evidenciará la tradición histórica de las veredas y las memorias de algunos de sus habitantes. Para lograr lo anterior, los jóvenes trabajaron en primer momento el concepto de territorio, desarrollando actividades cartográficas sobre sus propios hogares, indicando en

dichas actividades una serie de elementos propios de cada finca, formas de distribución y lugares de alto significado para los estudiantes. En relación con esto, Hoffman menciona que “no existe territorio sin sujeto social que lo conozca y lo identifique” (2016, p.20), es por esto, que dentro de los resultados obtenidos se distingue el reconocimiento y la apropiación de ellos frente a los lugares habitados, sus riquezas naturales, la fertilidad de los suelos y la pureza de sus aires, sumado a esto, también se observó el conocimiento adquirido frente a la distribución de los predios, a las especies agrícolas y pecuarias que en este confluyen. La siguiente imagen pone en evidencia lo anteriormente nombrado, pues esta es la representación de un estudiante sobre lo que el reconoce como su territorio.

Desde la categoría de identidad abordada desde los saberes escolares y tradicionales se logró corroborar a través de dinámicas propias que se poseían dentro de las labores agrícolas en la Institución, así como en las actividades que se construyeron en el campo de lo investigativo. En particular, se percibieron nociones que daban cuenta de una identificación de lo campesino desde perspectivas que vinculaban la conexión y relación de estudiantes y padres con la tierra, las prácticas culturales que allí se presentaron y finalmente desde el marco de la otredad, en tanto era constante sentirse identificado con la zona rural, debido a la utilización de herramientas y técnicas, a la tranquilidad y a lo saludable que puede llegar a ser en comparación con las zonas urbanas.

Del mismo modo surgieron dentro de los ejercicios realizados, una identificación clara de los estudiantes con el territorio que habitan, pues se hizo evidente que además de los saberes agrícolas poseídos y fortalecidos desde la casa y la escuela, conocían de primera mano la distribución de las veredas y las fincas, sus límites vecinales, sus fuentes hídricas y la cantidad exacta de hectáreas y especies agrícolas que contienen sus predios.



Fotografía 12: Cartografiando mi finca, estudiante Camilo Valencia

Tomada por: Alexander Rivillas Rincón, 2019.

Sería preciso detallar que desde las Ciencias Sociales escolares, es posible consolidar apuestas educativas que se encuentren encaminadas en el fortalecimiento de procesos identitarios, constituyendo como punto de partida la identificación de quiénes somos y dónde estamos, para ello dentro de la propuesta desarrollada, se trabajó en torno a los contextos de cada uno de los estudiantes, sumado a esto se realizó hincapié en el reconocimiento de las problemáticas y riquezas que poseen cada uno de los territorios. Del mismo modo al posicionar la apuesta desde los contextos de los jóvenes, los saberes tradicionales expresaron una serie de fortalezas, puesto que las actividades del diario vivir, forman y constituyen a los

sujetos quienes se reconocen como agricultores o conocedores de las labores de este oficio, todo esto, mediante la experimentación y conocimiento práctico.

Para destacar, resulta indispensable mencionar la necesidad de dar inicio desde las ciencias sociales a caminos que permitan confrontar y poner en debate los saberes que son abordados desde la escuela, esto debido a la distancia que se presenta entre los contenidos y la realidad de los estudiantes. Por ello se plantea desde la propuesta pedagógica, una conexión que busca vincular disciplinas como la historia, biología y los proyectos productivos escolares, para generar de esta manera y por medio de la práctica, el rescate de saberes tradicionales vinculados a los trabajos agrícolas, al conocimiento de los ciclos de la luna, a la manera de la distribución del cultivo y al cuidado de los ecosistemas con los que conviven, así como historias locales que al final podrán dar cuenta del entramado ambiental, económico cultural y social que posee la relación hombre naturaleza.

Respecto a las prácticas agroecológicas, en el colegio se observó la importancia que se le da aprender a alimentarse sanamente y sobre todo a hacerlo a partir de opciones sostenibles, de esta manera los estudiantes además de dividir y distribuir funciones y cultivos, esperan establecer alianzas y redes de trabajo para construir sistemas productivos desde la escuela que incluyan los tres procesos básicos, la obtención de materia prima, la transformación y la comercialización, que prioricen la sustentabilidad, el bienestar, la participación y la autonomía, que se han perdido debido al modelo de monocultivo que se estableció en la región con la llegada y bonanza del café, en la segunda mitad del siglo XX y que precarizó y volvió vulnerable al campesinado en esta parte del país.

Entre las acciones a rescatar que se aproximan a las prácticas agroecológicas en la Institución, se encuentran además del uso y comercialización de productos sin una gran huella ecológica, la conservación y recuperación, así como los trueques, que dan cuenta de un ejercicio de territorialidad, identidad y soberanía, ya que se retoman saberes, raíces y modos de hacer de sus padres o abuelos. Esto con el objetivo de generar un proceso de producción más limpio y con mayor rentabilidad, que fortalece el vínculo con la tierra y con las comunidades, pues elimina los intermediarios, los productos químicos y los procesos industriales de transformación a gran escala, que implican posiblemente pérdida de autonomía y repercusiones ambientales.

De esta manera se concluye este apartado con aprendizajes y experiencias que reafirmaron que el docente se forma en el aula con los estudiantes, así mismo queda el anhelo de continuar con las clases bajo el palo de mango, las mañanas entre café y el sonido de la ruta arribando a la escuela, colmado de recuerdos pero sobre todo de anhelos, por una escuela más incluyente y con un compromiso mayor con las comunidades y con las necesidades de las familias.

3.3.1. *Saber disciplinar*

Desde el inicio de este proceso materializado en la práctica pedagógica, afloraron interrogantes relacionados con generalidad a las ciencias sociales dentro de los escenarios escolares, pues al ser la primera experiencia en espacios educativos formales, todo parecía una sucesión de prueba y error. De este modo esclarecer la pertinencia de las ciencias sociales dentro de la realidad educativa, desencadenó reflexiones en relación a lo tradicionalista¹³, que resultan estas dentro de la escuela, ya que su caracterización desemboca en dos grandes grupos: la historia y la geografía, que limitan el análisis de los problemas sociales en el aula y convierten a las ciencias sociales en un área sin interés y poco llamativa, pues se cree, que se centran en explicar fenómenos anacrónicos que poco repercuten en la cotidianidad y que su aprendizaje estará siempre en función de obtener buenas calificaciones, pues estas se quedaron estáticas en el tiempo, dejando escapar los sucesos y las problemáticas que atañen la realidad.

En consecuencia, dentro de las reflexiones que se generaron con los estudiantes en la práctica, se encuentra la poca novedad dentro de las ciencias sociales, pues manifestaron que en ocasiones los docentes seguían un guión que se repetía año tras año, disipando elementos importantes, que desviaban o anulaban el interés y el gusto por esta ciencia, además, a esto se le sumo la poca novedad en términos didácticos, en tanto los estudiantes afirmaban que las ciencias sociales parecían inoficiosas y monótonas, pues sus contenidos se mostraban poco llamativos.

¹³ Hace referencia a una escuela rígida, con poco dialogo que concibe el proceso de enseñanza como un proceso netamente memorístico.

Adicionalmente, las ciencias sociales en el escenario escolar, demuestran poca adaptación frente a las necesidades de los estudiantes en la actualidad, los mapas, la consulta de biografías de próceres y transcribir sobre la historia de Colombia, siguen siendo parte de las actividades que representan el imaginario de las ciencias sociales en la escuela, alejando la posibilidad de integrar las Tecnologías de la Información y la Comunicación -TIC-, que en este campo permitirían potenciar la producción de contenidos en la escuela, la exploración de numerosas fuentes documentales y el desarrollo de apuestas que giran en torno a la investigación y al posicionamiento de los estudiantes frente a situaciones y contenidos concretos. El uso de las TIC facilitaría la construcción de puentes, a partir de la experiencia en el aula, ya que arrojarían mejores resultados en el proceso de enseñanza, pues estas tejen redes a través de la visualización y ejemplificación de los fenómenos sociales, tradicionalmente aprendidos exclusivamente en el lenguaje verbal. Muestra de lo anterior fue observado en la práctica, pues al trabajar por ejemplo temas audiovisuales relacionados con las desventajas que traen los TLC, los estudiantes mostraron mayor receptividad y conexiones más certeras en su contexto gracias a documentales e imágenes que narran lo vivido en otros lugares del país.

De este modo el papel de los docentes de acuerdo a lo anterior, es integrar y fortalecer el uso de las nuevas tecnologías en el aula, así como su constante formación en estos temas, pues esto enriquecería el proceso de enseñanza. No obstante, el camino a recorrer parece largo, pues la infraestructura y las pocas herramientas en términos formativos que tienen los docentes, obstaculizan lo antes planteado.

Por otro lado, las ciencias sociales escolares en la práctica pedagógica, además de poner en evidencia algunos vacíos descritos anteriormente, a su vez permitieron mostrar las posibilidades que ellas representan, pues al llevarlas al contexto de los estudiantes, despiertan el interés, la transversalización de los contenidos y el desarrollo de nuevas habilidades en la búsqueda de comprender y mejorar las realidades que los rodean. De esta manera, los estudiantes lograron por un lado, aplicar conceptos básicos de economía a su organización familiar, en donde intentaron hacer una lista de gastos y utilidades para hacer un balance general de la producción por otro, reconocer elementos en común que los sitúan en una misma comunidad que sobrepasa el escenario escolar y finalmente concebir la historia no como un

concepto ajeno, sino como una noción viva que ellos integran, en este sentido la mayoría afirmaba que los unía el espacio que habitaban, las labores que realizaban, la comida que consumían, las semillas que plantaban y hasta la manera en la que se comunicaban.

Entre otras posibilidades del docente en relación a las ciencias sociales, se encontró la apuesta por hacer visible la historia y los personajes subalternos, configurando representaciones amplias que buscan anclar sistémicamente el conocimiento, incluyendo lo local, como elemento fundamental para la comprensión de las dinámicas globales, destituyendo a su paso el aprendizaje repetitivo y memorístico, debido a la capacidad de los estudiantes para relacionar los fenómenos sociales a su realidad, interrogando su pasado, el de sus familias y el lugar que ocupan en la sociedad. Para lo anterior se llevó a cabo una autobiografía que los situaba a ellos y a sus familias dentro de la vereda, en donde como elemento orientador se propuso que identificaran como en conjunto habían constituido parte de la historia de la vereda, sacando a flote experiencias comunes que permitieron narrar y contar lo sucedió desde otros relatos.

Por otra parte desde la escuela, las ciencias sociales lograron exponer la capacidad de concebir y reflexionar sobre de las situaciones desde diversas perspectivas, que contribuyen a observar de formas más diversas la realidad, las comunidades, el tiempo y el espacio, que inevitablemente abre las puertas a vincular los contenidos con otras áreas escolares, en función de disipar límites o fronteras que se han trazado entre ciencias, por ejemplo dentro de la práctica a través de la huerta, el hablar desde una mirada histórico-económica, vinculó saberes matemáticos relacionados a la estadística y al uso de operaciones matemáticas, así mismo desde lo biológico, se trabajó sobre la repercusión de la sobreexplotación de la tierra o los perjuicios que traen consigo los agrotóxicos para el ser humano y los ecosistemas.

Para concluir, es necesario recalcar la importancia de comprender las ciencias sociales escolares como un área inacabada y en constante movimiento, que exige al docente un proceso de formación constante y de adaptación a los contextos geográficos, sociales y culturales, para cumplir con el objetivo de ser funcional y brindar herramientas que le permitan a los estudiantes no solo posicionarse dentro de su realidad, sino poder ser partícipe de su construcción.

3.4. Reflexiones desde lo pedagógico

En cuanto a las orientaciones pedagógicas, se reafirmó lo indispensable que resulta construir un modelo heterogéneo que integre los elementos que sean necesarios de acuerdo con las dinámicas y desarrollo de las actividades. En consecuencia, además de aplicar en las sesiones la IAP y el ABP, se tomaron elementos de la Educación Popular que complementaron y aterrizaron la manera de desarrollar las sesiones y el quehacer como docente. Así mismo, esta práctica resaltó cuán importante es para el docente potenciar la habilidad de observación respecto a los estudiantes, ya que esta herramienta permite identificar particularidades que pueden conducir a determinar la manera en la cual se aprende, facilitando la toma de decisiones frente a los elementos a integrar en términos de modelos y corrientes pedagógicas, pues en el trabajo en aula son notorias las diferencias en los modos de ser, hacer y aprender, en casos concretos, estas herramientas permitieron dar cuenta que los estudiantes de la I.E.T. obtienen mayores resultados en términos formativos, si los contenidos se ejemplifican y se explican mediante un contexto más cercano.

Por otro parte, en lo concerniente a la ABP, la cual fue planteada como uno de los elementos que enrutó la práctica pedagógica, demostró su utilidad para potenciar en los estudiantes el pensamiento lógico, el análisis y la resolución de problemas, además expuso su importancia, pues en la institución los estudiantes trabajaron problemáticas locales, con el fin de buscar posibles soluciones tanto dentro de las aulas como fuera de ellas, pues los contenidos y las actividades sobrepasaron los escenarios escolares y llegaron a espacios como la familia, la parcela o a conversaciones entre pares, que en consecuencia expuso no solo la perspectiva de los estudiantes, sino el criterio y el horizonte de abuelos, padres, madres, etc.

Además, la práctica pedagógica desde el abordaje de los problemas en la institución, permitió convertir a los estudiantes en protagonistas dentro del proceso de aprendizaje, pues al trabajar problemáticas que los permeaban, además de caracterizarlas y comprenderlas con mayor propiedad, aprendieron desde y con los otros, estableciendo relaciones horizontales y gestando dinámicas de cooperación, nutriendo el cúmulo de experiencias que van más allá de los contenidos disciplinares.

Así mismo, dentro de la educación popular también emergieron cuestiones por destacar, por ejemplo, que esta además de ser una propuesta pedagógica, se convierte en una apuesta política que en los estudiantes permite posicionarse frente a las problemáticas y a las desigualdades de manera crítica, reflexiva y propositiva. Estableciendo a la par relaciones dialógicas y de alteridad, que reconocen la otredad y la diferencia como cualidades que posibilitan una sociedad más equilibrada. Adicionalmente la educación popular dentro de la práctica se convirtió en un dinamizador, pues estuvo en función de buscar nuevas estrategias y escenarios, además democratizó el proceso de enseñanza y aprendizaje, en cuanto permitió que los estudiantes reconocieran el valor del trabajo de cada uno, como parte de una comunidad, dentro de una estructura organizada a partir de la teoría y la práctica.

Ahora bien, dentro de los aportes significativos que dejó la educación popular dentro de la IET, se encuentra la necesidad de establecer lazos indisociables entre la teoría y la práctica, pues es a partir de esta fórmula, que los estudiantes se apropiaron de los contenidos y saberes disciplinares, las cuales a su vez, deben pasar por un proceso de análisis y reflexión, que le permita tanto al estudiante como al docente evaluar lo aprendido y enseñado. A la par la educación popular, logró construir un puente entre los saberes populares y la escuela, pues las estrategias utilizadas y el objetivo de varias actividades incluían a las familias de los estudiantes y sus experiencias en el cafetal, arando la tierra o en la cocina.

Por lo que se refiere a la investigación, acción, participativa, esta demostró en la IET, que la escuela puede y debe ser concebida como un escenario de investigación para docentes y estudiantes, pues es integrada por la diferencia y las subjetividades de los individuos que la habitan, así mismo es una necesidad en la medida, debido a los constantes cambios que presentan las disciplinas y los saberes. Además, está también permitió determinar que la investigación es una labor cotidiana, que sobrepasa el imaginario del personaje con bata y microscopio, pues la realidad está ahí esperando a ser parte de dicho proceso.

Con respecto a los sujetos partícipes de la investigación, fue posible considerar que esta puede brindar mayor cantidad de herramientas si las personas, en este caso estudiantes, pertenecen a la comunidad o al contexto a investigar, pues se logró conocer con minucia detalles que para ojos externos parecen insignificantes, lo que a su vez permitió una comprensión más amplia de la realidad. Para concluir la IAP, dentro del escenario escolar

descentralizó el saber, gracias al carácter investigativo que asumieron los estudiantes, pues contrario a lo tradicional, el profesor dejó de ser la única figura poseedora de conocimiento, para dar paso a la experimentación y la búsqueda del conocimiento por parte de los estudiantes, que en consecuencia logró invadir a la escuela de saberes propios.

En términos investigativos, la propuesta permitió adquirir una serie de reflexiones a los actores y lugares de acción que vale la pena destacar, pues fue este uno de los elementos que desde el marco práctico llamó la atención de los jóvenes de la Institución Educativa. Durante las primeras sesiones, la investigación, su caracterización y definición, impulsó y despertó el interés de las clases, en tanto los jóvenes aceptaron que directa o indirectamente han estado vinculados a actividades que los lleva a indagar, ya sea por obligación o por intereses particulares, sin embargo en términos generales, esta fue posicionada como una labor que aunque puede ser desarrollada por cualquier persona, dentro del devenir histórico, se encuentra situada como un ejercicio en esencia academicista, el cual se le atribuye a científicos o a las instituciones del Estado.

Mediante el transcurso de las clases, los días de diálogo y las vivencias compartidas, la investigación se posicionó como una actividad de encuentro, orientada siempre a dar a conocer y trabajar desde las ciencias sociales la realidad de vida de los estudiantes. De este modo, emergieron de forma colectiva cuestiones como la manera en la que cada una de las familias poblaron los territorios campesinos que hoy habitan, las formas en las que su aporte a la economía nacional se da mediante labores agrícolas, la distribución de sus fincas y la necesidad de conocer de primera mano que cultivos se tienen en cada una de estas.

Ahora bien para poder acercarnos a lo anterior, se hizo uso de una serie de técnicas de investigación ajustadas y reconfiguradas con los estudiantes, las cuales sirvieron como base para la recolección de información, no obstante dichos ejercicios no se encontraban dispuestos exclusivamente para aglomerar una serie de datos, sino por el contrario para encontrar más allá de la información cuestiones de tipo metodológico y de percepción de los jóvenes y sus padres al momento de implementar una investigación, pues sus expresiones y su corporalidad, dieron cuenta, asuntos relacionados a la evocación de recuerdos, a vínculos con el territorio y a la posición que asumían frente a diferentes realidades.

Por otra parte, las técnicas que se llevaron a cabo en función de la etnografía permitieron determinar que la investigación es un juego de comunicación, una urdimbre y un sistema de redes, que varían para avanzar hacia un objetivo, descubrir y conocer algo en particular, que hace del ejercicio de investigación un proceso dialógico, mediado y determinado por el conjunto de relaciones que se forjan. De este modo los estudiantes tuvieron que desarrollar habilidades de relación que les permitió conectar ideas y conceptos de lo recogido de la entrevista, para dar respuesta a las preguntas que directamente no habían sido respondidas, por ejemplo al indagar sobre la identidad campesina que constituía a sus familias, los padres hablaban sobre su trabajo, las costumbres y los valores que adquirieron a lo largo de su vida como campesinos, que si bien no daban respuesta a la pregunta de manera directa, si brindaban pistas o elementos para interpretar y enlazar, que finalmente daban cuenta de ciertos rasgos que los constituían como campesinos.

En relación con los antes expuesto, la imagen evidencia el diario de campo de una estudiante de grado octavo, el cual presenta los apuntes que se desarrollaron al finalizar las sesiones, obteniendo en este una sistematización de los encuentros, sumado a ello, se observa la elaboración propia de las preguntas base realizadas a sus núcleos familiares. Así mismo se debe hacer claridad sobre el resultado entregado por la estudiante, pues este evidenció que su actividad de investigación, fue un paso más allá de las preguntas establecidas, en tanto la estudiante posterior a finalizar los interrogantes, continuo con el relato y la conversación con su madre, con el fin de indagar y conocer más a fondo.

Fecha: 18/Julio/2018 Lugar: Salon 8 Participantes: Grado 8 Actividad: DESARROLLO El profe comenzó una charla corta, sobre el campo, el café, que la gente del campo solo se dedica a sembrar café, y hoy en día casi no es viable por lo que el café ya no está dando lo suficiente y está muy barato, de allí definimos los puntos sobre las notas que vamos a evaluar. (Tipos de investigación?) Entrevista 1. ¿Cuál es su nombre y edad? 2. ¿Vereda donde vive? 3. Cantidad de integrantes de la familia? 4. ¿Cuáles alimentos considera básicos en la zona?	Sociales Notas ¿Cuáles son los problemáticos ambientales que pesa en la vereda? ¿Tomando en cuenta la cantidad de personas que posee su finca, ¿asigna un porcentaje a la utilización del suelo? NOTAS (¿?) En mi punto de vista el campo, mejor dicho la agricultura se está acabando por falta de conocimientos. Tipos de investigación - Cuantitativa - Cualitativa
---	--

Fecha: 10/Agosto/2018 Lugar: Salon 8 Actividad: Puntos de Investigación	P.P.P Viernes 11 → Tarea 1) Escuchar más hablar menos 2) Identificar con precaución que la respuesta ofrecida por el entrevistado sea acorde a la pregunta realizada. 3) Prestar Fiel atención a las respuestas para decir posible en generar otra pregunta. 4. Nunca olvidar el propósito principal tener conocimiento y procedencia de nuestro Familia hay como la forma de vida que an lleva do. (Porque se denominan campesinos) ¿Cuál es su nombre Fecha y lugar nacimiento, cuánto lleva en su vereda? ¿Qué prácticas agrícolas son realizadas en su entorno? ¿Cuáles son los motivos por los cuales desempeña la práctica agrícola? ¿Qué lo lleva a usted a desempeñarse como campesino?
--	--

Fotografía 13: Diario de campo estudiante Daniela Rincón Castaño.

Tomada por: Alexander Rivillas Rincón, 2019.

Asimismo, la etnografía propició conocer desde otra mirada las dinámicas que giran en torno a los estudiantes y a la familia campesina, pues permitió ubicarse dentro de una

perspectiva que posibilitó conocer las realidades y la cotidianidad haciendo parte de ellas, flexibilizando la acción de investigar, sobrepasando lugares y estructuras establecidas, para dar lugar a la cocina, a las elbas, a la huerta y al cafetal como escenarios de producción de conocimiento.

Para finalizar, la etnografía dentro del trabajo realizado con los estudiantes demostró que esta potencia los procesos educativos y formativos en la escuela, en cuanto le brinda al docente la posibilidad de conocer las situaciones y problemáticas que enfrentan los estudiantes y la comunidad educativa, permitiendo dar respuesta y adaptar su ejercicio docente a las necesidades del contexto. Del mismo modo, la etnografía representa en términos interpretativos un sinfín de oportunidades, pues una realidad determinada puede ser leída desde diversas aristas, facilitando a la par el pensamiento y el análisis de lo universal desde las dinámicas locales.

3.5. Desaulizar la enseñanza

El imaginario de escuela y en general de la enseñanza en los estudiantes del IET, se posa sobre la rigidez de las aulas escolares, los tableros, las sillas organizadas en filas y clases que se reducen a la teoría y a la transcripción de conocimientos, debido en gran medida a un sistema educativo poco flexible, que además de repetitivo y con pocas novedades en términos didácticos, separan las áreas, poniendo en constante tensión sus límites y vínculos. De este modo el trabajo en la práctica pedagógica, fue un intento por redireccionar las ciencias sociales, orientándolas hacia caminos que incentive en los estudiantes el interés y la creación de vínculos entre disciplinas, dando cabida a un conocimiento más integral, que asegure el aprendizaje significativo en la escuela.

En este sentido, proponer desde la educación salir del aula y habitar otros espacios, puede convertirse en una propuesta educativa alternativa y sobre todo, una disputa contra el sistema clásico educativo, la cual puede en consecuencia, propiciar discusiones que giren entorno a la labor y la profesionalización docente. Entre estas discusiones se encuentra la tensión que emerge al desarrollar el proceso educativo en escenarios no convencionales, como la huerta, el museo o los medios digitales, pues esto podría concluir que son los

profesionales de estas áreas, que habitan y conocen estos espacios, como el agrónomo, el historiador o el ingeniero de sistemas, quienes deberían asumir esta tarea para asegurar el dominio disciplinar. No obstante, bajo esta premisa, se podría afirmar que se trata en esencia, de un compromiso personal del educador en ampliar sus saberes y en crear estrategias que permitan llevar a fuera del aula los conocimientos disciplinares.

Así mismo desaulizar la enseñanza implica como docente, adquirir la capacidad de exponer a los estudiantes cuan amplios resultan los conocimientos, a través de la integración de diferentes áreas, demostrando que el conocimiento no se puede leer desde una sola perspectiva, resaltando a su vez, la importancia y lo valioso que resulta la diferencia y lo heterogéneo dentro del campo de análisis sobre la realidad en la que habita.

La propuesta de desaulizar la enseñanza en las escuelas rurales no solo implica salir del aula, sino adaptar los contenidos a las características del contexto, por ejemplo hablar de geografía, de las formas del relieve o de los límites y no salir a reconocer que habitan los estudiantes y ejemplificar o explicar los fenómenos desde allí, sería omitir una herramienta pedagógica transcendental dentro del proceso de enseñanza, pues la desaulización como fundamento, implica experimentar, ir a realizar trabajo de campo, consultar y hacer uso de eso que está ahí, de lo cotidiano, para fortalecer el aprendizaje.

Entre los elementos a destacar dentro de la práctica pedagógica entorno a la desaulización de la enseñanza, se destaca la autonomía que el estudiante puede llegar a desarrollar, pues la desaulización permite al ser un proceso amplio, articulación con los saberes desde diferentes escenarios, facilitando el conocimiento de sus tiempos, sus habilidades y sus ritmos de aprendizaje. Además, este proceso contribuye a desarrollar trabajos en comunidad, que bien orientadas pueden mejorar circunstancialmente asuntos que aquejan lo local. Por ejemplo, desde la huerta los estudiantes expresaron sus habilidades y afinidades, potenciando el trabajo en equipo, de esta manera, mientras unos manifestaron su afinidad con las matemáticas realizando la tabla de costos que requería la producción y transformación del producto, otros realizaban el trabajo de siembra y mantenimiento con mayor agilidad.

Para concluir se puede afirmar, que la desaulización de la enseñanza constituyó desde la experiencia de la I.E.T. un factor que motivó e impulsó el trabajo de los estudiantes, gracias

a la curiosidad que esta permea a la comunidad educativa, rompiendo con la rutina y la monotonía del proceso educativo en la escuela.

El recorrer las montañas y los cafetales que en algún momento fueron mi hogar, me colmaron de sentimientos encontrados, añoraba mi infancia, la abuela y sus envueltos y las interminables tardes con el abuelo en la elba, acompañado de aguapanela con galletas, sin embargo a esto, se le sumaba el miedo y la incertidumbre de asumir eso que habite años atrás, ya no como estudiante si no como maestro.

La práctica me dejó decenas de experiencias, situaciones divertidas y uno que otro golpe, pero sobre me reafirmó la importancia del papel docente en diversos escenarios y mi compromiso con la comunidad de la que un día hice parte, la del campo, y es que aunque suene cliché, todo buen hijo vuelve a casa y esta vez al volver, la escuela, las montañas y hasta la trocha parecían distintas. Las caras de los niños cambiaron y con ellas sus anhelos y deseos, que muchas veces me cuestionaron pues con frecuencia escuchaba relatos que apuntaban hacia la migración por falta de oportunidades.

Este ejercicio pedagógico, me mostró la importancia de intentar romper con las tradiciones que sumergen a la escuela, me sembró la necesidad de reinventar mi ejercicio y reinventarme como ser, me abrió las puertas a la siembra, al palo de mango, a los atardeceres tranquilos y a la búsqueda incansable de una educación para los sueños, una que les brinde a los niños, la posibilidad de ser y construir a partir de la experimentación, de las risas y de la prueba y el error.

Quedan entre los cafetales, el sembrado de sábila, las entrevistas y los partidos de fútbol, asuntos inconclusos, pero sobre todo quedan las ganas de retornar, de investigar en conjunto eso que una y otra vez me hace volver, ya no como estudiante, sino como profesor.

CONCLUSIONES: MANEJO DE LA COSECHA

Llegar a la cosecha implica para las sociedades rurales toda una conquista que va más allá de ámbitos meramente económicos y se convierte en un instante de la existencia campesina, en donde se debe aplicar un conjunto de prácticas postproducción, pero a su vez donde se deben replantear y repensar de acuerdo a la experiencia, la pertinencia de sembrar el mismo producto en próximos períodos. En primer momento, al igual que el proceso que se pudo dar con los jóvenes y el cultivo de plátano, el cual fue recolectar, lavar, seleccionar, clasificar, secar, almacenar y finalmente comercializar o truequear, la experiencia en la Institución Educativa El Tesoro, me llevó a generar una serie de acciones basadas en determinar el panorama real de la práctica, sus momentos, nociones, aciertos, fallas y en general las cuestiones que se deberían mejorar para dar continuidad a la propuesta.

Al poseer una apuesta desde las Ciencias Sociales que procuró relacionar la realidad histórica de los jóvenes con nociones y acciones que adelantan dentro de su presente, se identificó la pertinencia y validez de los escenarios edificados, debido al uso de contenidos y hechos que lograban sostenerse en un diálogo constante y en labores específicas que daban como único protagonista los estudiantes. Así mismo este ejercicio logró sobrepasar los escenarios que en primera medida se habían propuesto, pues los estudiantes además de investigar en la huerta y en el aula las relaciones y dinámicas en torno al campesinado, a la ruralidad y a la soberanía alimentaria, lograron incluir escenarios los cuales no habían sido considerados para consolidar el escenario investigativo, en este sentido, la ampliación de los escenarios posibilitó integrar la vida de los estudiantes, sus actividades y sus tradiciones. Al respecto la propuesta, vinculó por un lado lugares familiares como la cocina y el comedor y por el otro, se desarrolló en actividades cotidianas y productivas como el arreo del ganado, la despulpada y secado del café, logrando desligar lo investigativo a escenarios como laboratorios, oficinas y demás modelos que han sido impuestos por el academicismo.

Desde la huerta escolar, se consolidó la importancia de transversalizar los conocimientos y las diferentes asignaturas, pues el trabajar en ella exigió la relación entre la biología, las ciencias sociales, la economía, así como de otras áreas, para entender fenómenos y dar solución a problemáticas que aquejan tanto a la huerta como a las comunidades. No

obstante, además la huerta debe ser considerada como una herramienta, más que como un objeto secundario de un área específica, pues esta brindará la posibilidad de aterrizar y poner en práctica lo aprendido en el aula, transformándolo así en elementos útiles que cobraran trascendencia en la vida de los estudiantes, en consecuencia, es labor de los docentes resignificar los espacios y repensar las estrategias que se desarrollan en clase.

Además, esta transversalización debe sobrepasar el escenario de la huerta para abarcar los diferentes espacios educativos, pues el entretejer los conocimientos y relacionarlos como fenómenos causales, asegura una mejor comprensión para que los estudiantes puedan desarrollarlos en función de mejorar la calidad de vida. En concordancia la huerta en relación con lo anterior, puede ser considerada dentro de la escuela como una alternativa a la tradición cafetera del municipio y la región, porque los estudiantes esperan y emprenden acciones que rompen con la exclusividad de la recolección y descerezo, para posicionarse en las comunidades como una apuesta hacia el cultivo autosostenible y diversificado. De este modo los estudiantes han iniciado la siembra de diferentes productos en sus espacios productivos con el objetivo de contribuir al equilibrio del suelo y producir diferentes tipos de plantas que permitan generar un ingreso extra para sus familias.

De lo anterior, emerge la necesidad de generar una ruptura en las relaciones entre docente y estudiantes, pues se observó que los niños y jóvenes están dotados de conocimientos y formas de concebir el mundo, interesantes e importantes para construir escuela, familia, municipio, región y país, que se van transformando en función de lo que su contexto exige, entonces es para el maestro una oportunidad de nutrir su quehacer diario y aprender, pero sobre todo desaprender antiguas tradiciones que limitan la acción de la escuela y la voz de los niños, perpetuando equívocos modos de asumir la educación. En contraposición de la educación tradicional, se requiere que la escuela y en especial los docentes partan de los saberes de los niños, de sus necesidades y sus contextos, de otra manera los conocimientos serán estacionarios y al no encontrar una función dentro de lo vivido, serán olvidados o convertidos en un recital sin sentido.

Para hacer lo anterior realidad, el maestro y la escuela deberá considerar no limitar sus herramientas y estrategias a un modelo pedagógico exclusivo, ya que de esta manera se limitan o restringen las capacidades y potencialidades del estudiante, de este modo la escuela

más que un recinto del saber, podría ser considerado como un escenario investigativo que tome variadas metodologías y herramientas desde diferentes paradigmas pedagógicos, debido a la necesidad de adquirir de cada uno de estos, los elementos pertinentes para cada curso y contexto especial, pues aunque reiterativo, el docente deberá asumir el reto que implica la diversidad y la diferencia en los estudiantes.

No obstante, aunque el maestro posee gran responsabilidad en el proceso de aprendizaje, resulta imprescindible para la escuela rural en Colombia, crear vínculos fuertes entre la comunidad educativa a través de proyectos, que integren y asignen funciones en vías de dar cumplimiento a objetivos, incluyendo a la familia y a los diferentes estamentos del colegio dentro de la vida escolar, pues cada uno cumple y desempeña roles fundamentales, que engranan la institución. Además, esto nutriría el proceso de aprendizaje puesto que, se aplicaría en contextos cercanos, como el arreo de ganado, en la cocina junto con madres o abuelas o en el cafetal, los conocimientos trasgrediendo los escenarios y ampliando el umbral de la educación o lo aprendido en la escuela.

Ahora bien, para alcanzar el objetivo de fortalecer los conocimientos en los estudiantes y asegurar su uso en los contextos en los que inciden, se hace irrefutable apostarle a la investigación como una herramienta para buscar respuestas, explicar fenómenos, consolidar el trabajo colectivo, relacionar elementos de manera sistémica y crear conocimientos, que retoman saberes del pasado, los cuestionan y a partir de allí se reformulan. Desencadenando a su vez el posicionamiento de nuevos escenarios para investigar, los cuales han sido omitidos históricamente, debido a la subestimación que se ha establecido en lugares y comunidades que no pertenecen a la tradición de las diferentes áreas científicas.

En vista de lo anterior, es necesario en la escuela aproximar al proceso de enseñanza herramientas propias de la investigación, que, aunque no están pensadas para el escenario escolar, pueden ser adaptadas y encaminadas por el docente con el objetivo de potenciar habilidades en los estudiantes, como la clasificación, la descripción la inducción, la síntesis y el análisis. Posibilitando además vincular elementos que gestan nuevos saberes como la memoria o el cuestionamiento de lo identitario.

Ahora bien, dentro de los interrogantes y cuestionamientos que dejó la práctica pedagógica se encuentra el encasillamiento de las ciencias sociales dentro de la escuela, pues

se centra en el desarrollo conceptual de la historia y la geografía, dejando a un lado y limitando las posibilidades que ofrece este campo, el cual está en función de brindar herramientas al estudiante para que se posicione e incida dentro de la sociedad.

A lo anterior se le suma, un elemento problematizador que permea diferentes campos incluyendo las ciencias sociales, pues dentro del ejercicio pedagógico llevado a cabo en la escuela, se evidenció poco interés por parte de algunos maestros, en lo concerniente a la investigación de lo escolar, pues pareciese ser concebido como un escenario acabado, el cual hace uso de la investigación de manera instrumental, limitando la posibilidad de innovar en el aula e incentivar a los estudiantes con propuestas acordes a sus intereses y contextos.

Adicionalmente, el poco rigor investigativo de los docentes, el desinterés de sistematizar ejercicios llevados a cabo en el aula como apuesta de reflexión y el imaginario de la investigación como un proceso ajeno y engorroso, desencadena poco interés en el estudiante, resultando problemático, pues esta es una herramienta indispensable para el proceso de aprendizaje y producción de conocimiento dentro y fuera del aula. Sería entonces importante pensar como revertir este fenómeno en los docentes, para pensar una escuela innovadora, que tenga la posibilidad de adaptarse a los cambios y retos que trae el futuro de la educación.

BIBLIOGRAFIA

Acevedo Osorio, A. (2015). Escuelas de Agroecología en Colombia. La construcción del conocimiento agroecológico en manos campesinas. Bogotá: Escuela Nacional Ambiental

Altieri, M. y Nicholls, C. (2000). AGROECOLOGÍA Teoría y práctica para una agricultura sustentable. México: Red de Formación Ambiental para América Latina y el Caribe.

Altieri, M. y Toledo V. (2010). La revolución agroecológica de América Latina: Rescatar la naturaleza, asegurar la soberanía alimentaria y empoderar al campesino. Bogotá: ILSA.

Álzate Diaz, L. (2013). Del hambre a la desnutrición exploración arqueológica de la noción de seguridad alimentaria en Colombia (Tesis de grado). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Atencia Gil, L. (2019). Las cantadoras de María la Baja. Expresiones de resistencia y libertad en el Caribe colombiano. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Barrio, M. (1995). El aporte de las ciencias sociales a la Antropología de la Educación. España: Revista Complutense de Educación.

Breton Solo de Zaldivar, V. (1993). ¿De campesino a agricultor? La pequeña producción familiar en el marco del desarrollo capitalista. España: Universidad de Barcelona.

Calderos, J. y López, D. (2014). Orlando Fals Borda y la investigación acción participativa: aportes en el proceso de formación para la transformación. Argentina: Centro cultural de la Cooperación Floreal Gorini.

Centro De Educación E Investigación Didáctico Ambiental – Ceida (1998). Huerto Escolar. España: Administración de la Comunidad Autónoma del País Vasco.

Cómbita Daza, J. (2014). La huerta escolar tradicional agroecológica una herramienta para la aproximación a la soberanía alimentaria en la Institución Educativa Técnica los Naranjos (trabajo de grado). Boyacá: Universidad Pedagógica Nacional.

Congreso Nacional De Tierras, Territorios Y Soberanías (2011). Cali: Mandatos.

Chayanov, A. (1974). La organización de la unidad económica campesina. Buenos Aires: Nueva Visión.

Fals Borda, O. y Rodríguez Brandao, B. (1987). Investigación participativa. Montevideo: La Banda Oriental.

Fals Borda, O. (1978). [La ciencia y el pueblo: la Investigación-Acción (Participativa)] En Herrera, N. y López, G. (2012) (Comp.) Ciencia, compromiso y cambio social Orlando Fals Borda. Buenos Aires: El Colectivo.

Ferguson, B. (2016). *Sembremos ciencia y conciencia - Manual de huertos escolares para docentes*. México: El Colegio de la Frontera Sur.

Freire, P. (1968). *Pedagogía del Oprimido*. Argentina: Siglo XXI.

Guevara, I. (2015). Huertas urbanas en la selva de cemento “Cuando uno es del campo, esté donde esté, no se olvida de la tierra”. Bogotá: Revista Semillas 61-62.

Hoffmann, O. (2016). Divergencias construidas, convergencias por construir. Identidad, territorio y gobierno en la ruralidad colombiana. Bogotá: Revista Colombiana de Antropología 52.

Institución Educativa El Tesoro (2017). *Proyecto de Educación Rural, Líbano Tolima: documento facilitado por la Institución Educativa 2018*.

Instituto Colombiano de Antropología E Historia (2016). *Elementos para la conceptualización de lo “campesino” en Colombia*. Bogotá: ICANH.

Insua Llambí, L. y Pérez Correa, E. (2007). Nuevas ruralidades y viejos campesinismos. Agenda para una nueva sociología rural latinoamericana. Bogotá: Revista Cuadernos de Desarrollo Rural 59.

Madrid Caballero, Y. (2018). *El aprendizaje basado en problemas como estrategia didáctica para la construcción de normas para la convivencia en los estudiantes de tercer grado de la Institución Educativa Alberto Pumarejo (Tesis de maestría)*. Barranquilla: Universidad del Norte.

Maurice, H. (1968). *La memoria colectiva*. Traducción Sancho, I. (2004). España: Universidad de Zaragoza.

Mejía, M. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el Sur. Cartografiás de la educación popular*. Bolivia: Ministerio de Educación.

Nigh, R. (2016). Articulación de los saberes locales en los huertos escolares. En Ferguson, B. *Sembremos ciencia y conciencia - Manual de huertos escolares para docentes*. México: El Colegio de la Frontera Sur.

Ospina Florido, B. (2011). *Espacializando la memoria: Reflexiones sobre el tiempo, el espacio y el territorio en la constitución de la memoria*. Argentina: Universidad Nacional de La Plata.

Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación - FAO (1996). *Cumbre Mundial sobre la Alimentación*. Roma: FAO.

Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación - FAO (2001). *Defendiendo al campesinado en un contexto de globalización*. París: FAO

Palacios Palacios, J. Amud Córdoba, N. y Pérez Mendoza, D. (2016). implementación de huertas escolares como estrategia de enseñanza-aprendizaje de la biología de grado sexto en la institución educativa agrícola de Urabá del municipio de Chigorodó y de grado séptimo de la Institución Educativa Rural Zapata, de Necoclí (Tesis de grado). Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.

Patel, R. (2008). Obesos y famélicos. Globalización, hambre y negocios en el nuevo sistema alimentario mundial. Buenos Aires: Marea.

Perilla Letrado, G. (2018). Transformación de los usos y usuarios de las salas de cine en Bogotá y el ABP como enfoque didáctico para la enseñanza de los espacios cotidianos (Tesis de grado). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Pujadas Muñoz, J. (1992). El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales. España: Siglo XXI- CIS.

Restrepo Uribe, E. (2007). Identidades: planteamientos teóricos y sugerencias metodológicas para su estudio. Revista Jangwa Pana 5. Santa Marta: Universidad del Magdalena.

Streck, D. y Esteban M. (2013). Educação popular. Lugar de construção coletiva. Brasil: Vozes.

Scott, J. (2003). Los dominados y el arte de la resistencia. México: Era.

Sevilla Guzmán, E. y Pérez Yruela, M. (1976). Para una dimensión sociológica del campesinado. España: Agricultura y Sociedad.

Shanin, T. (1976). Naturaleza y lógica de la economía campesina. España: Anagrama.

Skerritt Gardner, D. (1998). Campesinos: ¿de qué hablamos? México: Universidad Veracruzana.

Torres, A. (2008). La educación popular. Trayectoria y actualidad. Bogotá: El Búho.

Toro Pérez, C. (2014). Los nuevos “Business Plans” de la bioprospección, la biotecnología y la investigación científica., Bogotá: Revista Semillas 53-54.

Zárate Mendieta, M. (2018). Prácticas de resistencia campesina: el caso de los bolcheviques del Líbano (Tesis de grado). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Departamento Administrativo Nacional De Estadística (2005). Censo Nacional. Recuperado de: <http://www.dane.gov.co>

Departamento Administrativo Nacional De Estadística (2014). Censo Nacional Agropecuario. Recuperado de: <http://www.dane.gov.co>

Huerta Rebelde (2017). Huerta rebelde – gente que le pone el alma. Recuperado de: <https://www.youtube.com/channel/UCe4T0vvWKR8r7j6gN42yS0w>

Revista Calle Cultural (2018). Entrevista a Mauricio Romero. Recuperado de: <https://www.youtube.com/user/kycultural>

Vía Campesina (2017). 16 de octubre -Día Internacional de la Soberanía Alimentaria de los Pueblos. Recuperado de: <https://viacampesina.org/>

Del monocultivo cafetero a la propuesta escolar agroecológica de la I.E.T. [FOTO-REPORTAJE]

Por:
Danny Alexander Rivillas Rincón
Universidad Pedagógica Nacional
-Agosto 2018-

Fotografía: Vereda La Marina, 2017



Rurales Ante Los Tropiezos

El café, fruto de la planta que todos en algún momento de la vida, la semana o el día de existencia ha consumido, que, sin importar el lugar de procedencia del grano, lo ha tomado para obtener de este tradicional liquido una energía casi mágica que al igual que en las mejores épocas del desarrollo agrícola, motiva para las difíciles tareas de un país que parece sufrir colectivamente, pero disfrutar individualmente.





Los monocultivos y con esto el café como una de las primeras actividades de este tipo en Colombia, nos aproxima a épocas doradas de la economía nacional, donde además de generar una inserción al mercado internacional por medio del sistema de hacienda, logro un desarrollo industrial, especializando regiones en la reproducción de los cultivos predominantes

Fotografías: Recipiente tradicional, carro Willys y vista desde finca La Antillana, 2015.



Cabe indicar que los sistemas cafeteros a diferencia de cultivos agroindustriales de los actuales retos económicos, presenta enormes factores positivos, pues las repercusiones que suele darse en términos ecológicos y sociales se presentan en diferentes elementos.



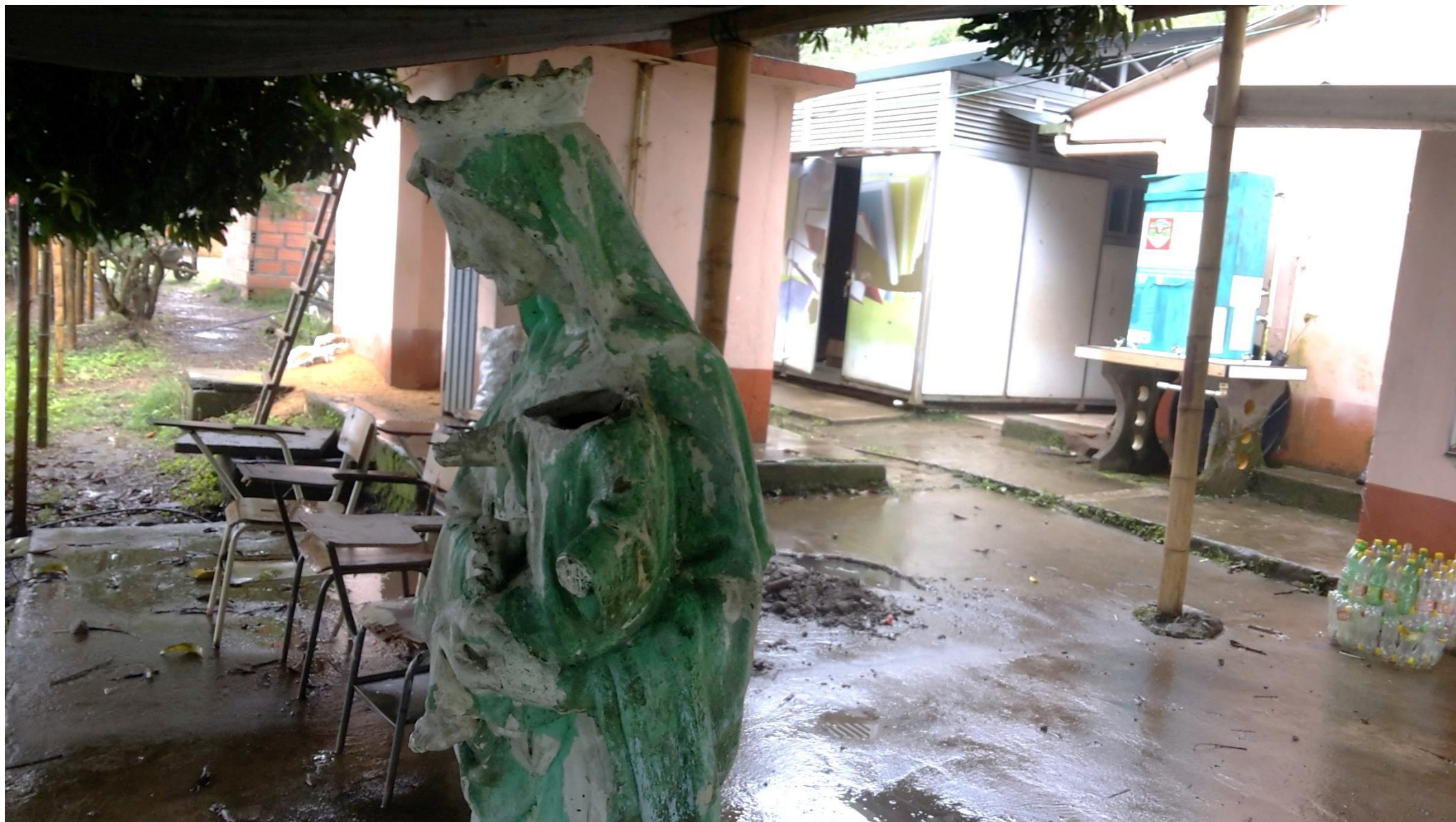
El Líbano Tolima, municipio agrícola con altura promedio de 1.565 metros sobre el nivel del mar y una temperatura entre los 18 y 20 °C, posee sus límites en el Norte con municipios como Villahermosa y Armero, al oriente con Lérída, al sur con Santa Isabel y Venadillo y al occidente con Murillo. El territorio, tiene una extensión total de 299,44 km2 en donde casi la totalidad de pobladores que allí residen, adquieren vínculo con la economía y modo de vida campesina.

Fotografías. Aviso I.E.T. y lugares propios, 2018.



La falta de mosaico vegetal en las regiones cafeteras, ha logrado permear diversas zonas donde el cultivo agrícola de pan
coger que funciona como alimento de las familias campesinas, ha reducido, llevando así a los habitantes rurales a
profundas dificultades en sus modos de producción y relacionamiento con la tierra. Por esto, se hace necesario observar
los proyectos educativos que sobresalen en términos ecológicos y sociales debido a que contribuye en la formación de
nuevos sujetos del campo.





La Institución Educativa el Tesoro (I.E.T.), sede principal y sus subsedes -siete en total- dispuestas en las veredas, con las diversas dificultades que agobia los territorios rurales, sitúa su carácter en criterios educativos propuestos por el Ministerio

de Educación Nacional, posicionando en la Educación Básica primaria un modelo de escolarización Escuela Nueva para afrontar los multigrados en escenarios rurales, además implementan una Educación Básica secundaria conocida como posprimaria rural que desarrolla las áreas obligatorias sumado a proyectos de carácter pedagógico-productivo y por último una Educación Media Rural para la continuidad en 10° y 11°.

Dicha Institución desarrolla dentro de su plan de trabajo, enormes ventajas debido a la implementación de la huerta escolar rural como escenario de investigación y acción de los estudiantes, profesores y comunidad de las veredas, su sede principal está ubicada al margen derecho de la cuenca del río Recio y a una distancia de 15 kilómetros en trocha hasta la cabecera municipal. Además, la I.E.T. lleva a cabo diversos trabajos educativos con enfoque agrícola.





Ejecutar proyectos productivos que brinde a la institución una participación activa de los estudiantes, ha generado la organización interna dentro del huerto que posibilita una productividad adecuada según lo establecido por los diferentes grados y los diversos productos y procesos que se aplican en la siembra, mantenimiento, recolección y transformación.







Dentro de la distribución de tareas que asume cada uno de los grados de la secundaria en el huerto escolar, se realiza un cronograma que posee actividades

tales como la limpieza del terreno, el abono, la resiembra, el análisis y control de plagas y el mantenimiento, adecuación de terrazas, asignación de roles, entre otros.

Fotografía de Lombricultivo y parte de la huerta, 2018.





PRODUCTOS AGRICOLAS (I.E.T.)

GRADOS (°)	PRODUCTO
Sexto	-Cilantro
Séptimo	-Cilantro -Auyama
Octavo	-Plantas medicinales -Sábila
Noveno	-Hortalizas -Lombricultivo
Decimo	-Plátano transformación
Once	-Café transformación

Elaboración propia, 2018.

Fotografías de comercialización de productos cultivados en la huerta (cabecera municipal), 2018.



*Fotografías de
Huerta
escolar
sección
cilantro, 2018.*

2. Plan de trabajo

FECHA/ HORARIO	PARTICIPANTES	ACTIVIDAD	OBJETIVO	RECURSOS	RESPONSABLE
09 de Julio de 2018 – 8 a 9	Docentes y estudiantes 8°	Socialización y planteamiento del programa	Establecer los principios y pautas del proyecto	Salón de clase, tablero, marcadores y esquemas a compartir	Docentes a cargo
10 de Julio de 2018	Entrega de boletines de II periodo	Entrega de boletines de II periodo	Entrega de boletines de II periodo	Entrega de boletines de II periodo	Docentes
12 de Julio de 2018 – 8 a 9	Docentes y estudiantes 10°	Socialización y planteamiento del programa	Establecer los principios y pautas del proyecto	Salón de clase, tablero, marcadores y esquemas a compartir	Docentes a cargo
13 de Julio de 2018 – 9 a 11	Docentes y estudiantes 10°	Partición activa en el PPP	Relacionarse con las labores que desarrollan los estudiantes en la huerta escolar	Disposición de trabajo colectivo, huerta, herramientas de trabajo	Docentes y Estudiantes
13 de Julio de 2018- 12 a 13	Docentes y estudiantes 8°	Taller de inicio: ¿Qué y cómo investigamos?	Recrear en aula método de entrevista (parejas)	Información etnográfica (pautas), bolígrafo y diario de notas	Estudiantes y compañía del Docente
16 de Julio de 2018 – 8 a 9	Docentes y estudiantes 8°	Tiempo- Espacio	Identificar los momentos más felices en el tiempo y el espacio	Bolígrafo y diario de notas	Estudiantes y compañía del Docente
17 de Julio de 2018 – 11 a 13	Docentes y estudiantes 8°	Partición activa en el PPP	Relacionarse con las labores que desarrollan los		Estudiantes y compañía del Docente

			estudiantes en la huerta escolar	Disposición de trabajo colectivo, huerta y herramientas de trabajo	
19 de Julio de 2018 – 8 a 9	Docentes y estudiantes (Grado sin definir)	Celebración día de la independencia	Vincular en la conmemoración del día, el papel de los campesinos, indígenas y esclavos	Espacio abierto y pequeño, montaje de pequeño performance	Estudiante
23 de Julio de 2018 – 8 a 9	Docentes y estudiantes 8°	Fase I: Cartografiando mi finca (Bosquejo)	Adelantar trabajo de reconocimiento sobre los territorios propios	Lápiz, colores y diario de notas	Estudiantes
24 de Julio de 2018 – 11 a 13	Docentes y estudiantes 8°	Participación activa en el PPP y charla sobre el contexto	Dialogar a cerca de beneficios y afectaciones sobre el cultivo del café	Disposición de trabajo colectivo, huerta, herramientas de trabajo, información sobre el producto, bolígrafo y diario de notas	Estudiantes y compañía del Docente
26 de Julio de 2018 - 8 a 9	Docentes y grado 10°	Inserción económica en el mercado (café, yuca y plátano) y pequeño ejercicio de recolección de datos en sus hogares	Identificar la inserción de los productos en el mercado y saber qué porcentaje de ello es de la agricultura familiar	Salón de clase, tablero, marcador e información sobre productos	Estudiantes y compañía del Docente
27 de Julio de 2018 – 9 a 11	Docentes y grado 10°	Participación activa en el PPP e inicio descriptivo de las características de la huerta	Relacionarse con las labores y apropiación sistemática del ordenamiento de la huerta	Disposición de trabajo colectivo, huerta, herramientas de trabajo, bolígrafo y diario de notas	Estudiantes y compañía del Docente
27 de Julio de 2018 – 12 a 13	Docentes y grado 8°		Ilustración final de su territorio, identificación de		

		Fase II: Finalización de cartografía y socialización	atributos naturales y distribución de las propiedades	Hojas blancas, lápiz, colores, grapadora y diario de notas	Estudiantes y compañía del Docente
30 de Julio de 2018 – 8 a 9	Docentes y grado 8°	Fase I: Pautas y entrega de primera parte de entrevistas que realizaran en su núcleo familiar	Identificar los elementos que buscan ser rastreados en las entrevistas y determinar posibles inquietudes	Preguntas, bolígrafo y diario de notas	Estudiantes y compañía del Docente
31 de Julio de 2018-	Docentes y grado 8°	Participación activa en el PPP, pautas para la construcción del herbario y reconocimiento de plantas que lo compondrán	Relacionarse con las labores e identificar vegetación	Disposición de trabajo colectivo, huerta, herramientas de trabajo, bolígrafo y diario de notas	Estudiantes y compañía del Docente
02 de Agosto de 2018 -	Docentes y grado 10°	TLC en la economía nacional (repercusiones)	Determinar la incidencia del TLC en la economía y producción campesina	Video, computador, video beam y parlantes	Docentes
03 de Agosto de 2018 – 9 a 11	Docentes y grado 10°	Participación activa en el PPP y charla sobre el ser campesino	Relacionarse con las labores y rastrear los elementos que los componen como campesinos	Disposición de trabajo colectivo, huerta, herramientas de trabajo e información campesina	Estudiantes y compañía del Docente
03 de Agosto de 2018 – 12 a 13	Docentes y grado 8°	Fase II: Socialización primera parte de preguntas, inquietudes, nociones, sentires y entrega de segunda parte de entrevista	Identificar convergencias y divergencias respecto a los otras familias, conocer la receptividad de los estudiantes y padres a este tipo de ejercicios, resolver inquietudes	Primeras preguntas resueltas, bolígrafo y diario de notas	Estudiantes y compañía del Docente
	Docentes y grado 8°				

06 de Agosto de 2018 – 8 a 9		Taller entrevistas: Elaboración de actividad con la información recolectada, para lograr agrupar respuestas en común y elementos que aporten a la definición del ser campesino	Sistematizar por núcleos los elementos que contribuyen al establecimiento de la identidad campesina en el dpto. del Líbano	Totalidad de las preguntas resueltas, esquema de taller, bolígrafo y diario de notas	Estudiantes y compañía del Docente
09 de Agosto de 2018 – 8 a 9	Docentes y grado 10°	Soberanía alimentaria: características y beneficios	Discutir en torno a las practicas que implica la soberanía alimentaria y rastrear que elementos comparten	Información sobre el tema, fotografías y diario de notas	Estudiantes y compañía del Docente
10 de Agosto de 2018 -	Reunión general de padres y extraordinarias	Reunión general de padres y extraordinarias	Reunión general de padres y extraordinarias	Reunión general de padres y extraordinarias	Reunión general de padres y extraordinarias
13 de Agosto de 2018 - 8 a 9	Docentes y grado 8°	Pautas e inicio en la elaboración del museo escrito familiar	Brindar guía en la construcción del escrito y determinar qué elementos son importantes para la elaboración de la historia familiar	Guía, bolígrafo y diario de notas	Estudiantes y compañía del Docente
14 de Agosto de 2018 – 11 a 1	Docentes y grado 8°	Participación activa en el PPP, corte, recolección y aplicación de primera fase del herbario	Relacionarse con las labores e identificar las plantas del territorio	Disposición de trabajo colectivo, huerta, herramientas de trabajo, plantas seleccionadas y cortadas, papel periódico trozos de tablas o libros para realizar peso.	Estudiantes y compañía del Docente
16 de Agosto de 2018 – 8 a 9	Docentes y grado 10°	Situación del campo en el actual gobierno: Lectura por grupos sobre qué planes de gobierno se tienen para el campesinado	Problematizar la actualidad campesina con los planes de gobierno del electo presidente	Disposición de lectura, apartados del plan de gobierno del electo presidente, bolígrafo y diario de notas	Estudiantes y compañía del Docente

17 de Agosto de 2018 – 9 a 11	Docentes y grado 10°	Participación activa en el PPP, pautas y entrega de entrevista que realizaran en su núcleo familiar	Relacionarse con las labores, identificar los elementos que buscan ser rastreados en las entrevistas y determinar posibles inquietudes	Preguntas, bolígrafo y diario de notas	Estudiantes y compañía del Docente
17 de Agosto de 2018 – 12 a 13	Docentes y grado 8°	Finalización del museo escrito familiar y socialización sobre la experiencia y los resultados	Identificar las apreciaciones que poseen los estudiantes, las motivaciones y desmotivaciones	Bolígrafo y diarios de notas	Estudiantes y compañía del Docente