



Sembrando futuro, la apuesta de educación propia del Centro Poblado Héctor Ramírez en el contexto de posconflicto

Stefani Castaño Torres

Docente Ocasional, Integrante del Grupo de Investigación en Prácticas Educativas y Sociales
Universidad Surcolombiana
stefani.castano@usco.edu.co
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1556-6309>

Luisa Fernanda Cubillos Ruiz

Estudiante de Licenciatura en Ciencias Sociales
Integrante del semillero Eirênê, adscrito al Grupo de Investigación en Prácticas Educativas y Sociales
Universidad Surcolombiana
u20202193094@usco.edu.co
ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-6688-2001>

Resumen

Ocho años después de la firma de los acuerdos de paz y a partir de la experiencia de territorialización de firmantes en el Centro Poblado Héctor Ramírez, el presente artículo analiza la trayectoria de configuración del modelo de educación propia que busca poner en funcionamiento esta comunidad fariana. El texto es resultado de una investigación mixta, que combinó técnicas como los cuestionarios, observación participante, entrevistas semiestructuradas y técnicas interactivas en la generación de información, que posteriormente fue analizada estadísticamente y a partir de categorías cualitativas. Los resultados destacan las características de sus habitantes y sus percepciones respecto de los procesos educativos en el poblado, como detonantes de un esfuerzo por desarrollar un modelo de educación propia. En un segundo momento se describe este modelo a través del Proyecto Político Educativo Comunitario (PPEC) surgido de la experiencia del programa Educación, Campo y Reconciliación (EDUCARE). En este se destaca la integración de valores farianos, el buen vivir y la soberanía alimentaria. Finalmente, se presentan algunas valoraciones y tensiones que se desprenden de este esfuerzo educativo. El artículo concluye en torno al potencial de esta experiencia como praxis liberadora, que no está exenta de tensiones y contradicciones relativas a los prejuicios con los que se ven a los y las firmantes de paz. Además, destaca la tarea no acabada de construcción de modelos de educación flexible que reconozcan los intereses y apuestas de las comunidades.

Palabras Clave: educación propia, reincorporación, educación popular, valores farianos, buen vivir, soberanía alimentaria.

Sowing the future, the commitment to education of the Héctor Ramírez Village in the post-conflict context

Abstract

Eight years after the signing of the peace agreements and based on the experience of the territorialization of signatories in the Hector Ramirez Village, This article analyses the trajectory of the configuration of the model of self-education that seeks to put into operation this Farian community. The text is the result of a mixed research, which combined techniques such as questionnaires, participant observation, semi-structured interviews and interactive techniques in the generation of information, It was then analysed statistically and from qualitative categories. The results highlight the characteristics of its inhabitants and their perceptions regarding the educational processes in the village, as triggers for an effort to develop a model of self-education. This model is described in a second part through the Community Educational Policy Project (PPEC) which emerged from the experience of the Education, Peace, and Reconciliation (EDUCARE) project. This emphasizes the integration of Farian values, good living and food sovereignty. Finally, some assessments and tensions arising from this educational effort are presented. The article concludes around the potential of this experience as a liberating praxis, which is not free from tensions and contradictions related to the prejudices with which peace signatories are seen. The other highlights the unfinished task of building flexible education models that recognize the interests and stakes of communities.

Keywords: self-education, reintegration, popular education, Farian values, good living, food sovereignty.

Introducción

La última gran marcha de las FARC-EP no solo fue el inicio del proceso de reincorporación para los y las firmantes del acuerdo de paz entre esta guerrilla y el Estado Colombiano; con ella comenzaron múltiples esfuerzos de territorialización de la comunidad fariana. Ahora sin armas, estos esfuerzos toman forma, entre otras, en iniciativas educativas para construir comunidades de paz desde sus valores, apuestas políticas y costumbres. Estas experiencias, se orientan cada vez más como propuestas de educación propia, que enriquecen las experiencias de educación popular a nivel nacional, con actores diferentes a la población indígena y afro.

Con la firma del acuerdo de paz el 24 de noviembre de 2016, alrededor de 14.128 militantes de las FARC-EP entregaron armas (ARN, 2024). Estos iniciaron su proceso de Desmovilización, Desarme y Reintegración (DDR) bajo un modelo particular acordado con la extinta guerrilla. El modelo de reincorporación comunitaria (CSIVI, 2017; Zambrano, 2019; Castaño y Piñeros, 2023) propone como novedad dar continuidad a la lógica colectiva de la comunidad fariana, sus formas de organización, valores y discursos. Por esta razón, desde el momento del desarme, la comunidad fariana estuvo agrupada en 19 Zonas Veredales Transitorias de Normalización (ZVTN) y siete Puntos Transitorios de Normalización (PTN) distribuidos en 14 departamentos del país.

Estos espacios territoriales fueron transformándose, tanto a nivel normativo como en sus perspectivas de uso y apropiación, al punto que en la actualidad es posible encontrar diferentes denominaciones. La Agencia Nacional para la Reincorporación (ARN) se refiere a ellos como Antiguos Espacios Territoriales para la Capacitación y la Reincorporación (AETCR); a nivel local, se incorporaron al ordenamiento territorial y se conocen como veredas; y al interior de sus comunidades, sus habitantes las denominan centros poblados, poblados o comunidades de paz, muchas de ellas con la aspiración de convertirse en centros poblados de manera formal.

En la actualidad la ARN (2024) reconoce 24 AETCR en todo el país. Solamente entre el 15% y 25% de la población en proceso de reincorporación permanece en ellos (ARN, 2024). Sin embargo, estos se constituyen en experiencias relevantes para profundizar en las particularidades de los procesos comunitarios farianos en la vida civil.

Siendo la educación una de las dimensiones comunitarias que da cuenta de las territorialidades, este artículo procura analizar la trayectoria de configuración del modelo de educación propia que busca poner en funcionamiento la comunidad fariana del Centro Poblado Héctor Ramírez en la vereda Agua Bonita II, municipio de la Montañita-Caquetá. Esta comunidad se territorializa luego de llegar allí producto de la firma de los acuerdos de paz. Como parte del proceso de reincorporación han implementado diferentes proyectos que les proporcionen bienestar, además, de cierta independencia de los territorios aledaños, tanto a nivel económico, comunitario como educativo.

En la actualidad, este poblado se consolida como un territorio permanente en el que habitan 196 personas (ARN, 20 octubre 2022), lo que les ha permitido desarrollar iniciativas organizativas a nivel comunitario y con apoyo de la cooperación internacional. Lo anterior, permite proyectar este territorio como una experiencia significativa orientada a dar continuidad a la socialización desde los valores y apuestas de vida fariana, lo que conlleva una serie de transformaciones y problematizaciones en el contexto local.

En este sentido, el artículo parte del análisis de las condiciones, percepciones y situaciones que tienen sus habitantes con relación a los procesos educativos y que dan lugar al surgimiento de un esfuerzo por desarrollar un modelo de educación propia en el poblado. En un segundo momento se describe la experiencia del programa Educación, Campo y Reconciliación (EDUCARE) como iniciativa de la que se desprende el Proyecto Político Educativo Comunitario (PPEC) y que brinda pistas de los objetivos, contenidos y apuestas metodológicas que orientan este esfuerzo de educación propia. Finalmente se presentan algunas valoraciones y tensiones que se desprenden de este esfuerzo educativo.

El presente texto surge como resultado del proyecto de investigación "Territorialidad, género y ciudadanía en el proceso reincorporación de mujeres excombatientes: El caso del ETCR Agua Bonita, Caquetá" desarrollado por la Universidad Surcolombiana, y en el cual fue posible acompañar el desarrollo de algunas actividades comunitarias, en el marco de otros proyectos de cooperación que se desarrollan en el poblado. Si bien el análisis se presenta como una aproximación inicial a la experiencia, se procura visibilizar los esfuerzos de materialización de una educación propia que diversifique las propuestas y discursos educativos que fortalecen ciertas identidades territoriales y étnicas en el país.

La Educación propia, la educación popular y la educación tradicional. Diferentes conceptos para entender las apuestas educativas en la reincorporación

Para hablar de educación propia en Colombia es fundamental hablar del trabajo que han venido haciendo las comunidades indígenas desde sus territorios. Estos apuntalan sus reivindicaciones como pueblos ancestrales, a partir de recuperar sus prácticas sociales y culturales propias. Dichas comunidades son los únicos referentes

en el país sobre este tipo de educación. González y Torres-Carillo (2020) manifiestan que "la educación propia en Colombia pertenece a la educación intercultural, ligada a la lucha de los pueblos ancestrales por una educación basada en la autonomía que posibilite educar fortaleciendo la cultura" (p. 341). El departamento del Cauca se constituye en el principal territorio donde se han gestado dichos movimientos indígenas orientados al reconocimiento de su autonomía.

Los antecedentes históricos de la educación en Colombia apuntan hacia una educación homogeneizadora, en el que no se distinguía la diversidad cultural de quienes habitaban el territorio nacional. Para González (2012) "la educación confesional ha estado presente en el Cauca desde inicios de siglo XX, contribuyendo con el Estado a imponer un ideal homogéneo de nación en las zonas más alejadas del país, allí donde existían poblaciones que requerían "ser civilizadas" (p.34). Como forma de resistencia a esta lógica de homogeneización, en 1971 se crea el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC). Dicho organismo permitió pensar la autonomía para los cabildos y comunidades indígenas, como un aspecto fundamental para las comunidades que lo conformaron. La educación sería para este organismo uno de los ejes centrales de su proyecto de reivindicación de lo propio.

Producto de sus luchas y esfuerzos organizativos, a nivel nacional se establece y reconoce el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP), a través del artículo 39 del Decreto 1953 de 2014. Este sistema reglamenta la educación en las comunidades indígenas del país y estas, desde sus Proyectos Educativos Comunitarios (PEC), establecen el horizonte del quehacer educativo con sus comunidades. En la puesta en marcha del SEIP se evidencia no solo la práctica académica dentro de las aulas de clase sino también un ejercicio comunitario. Para este sistema educativo la relación escuela-comunidad es fundamental para el desarrollo de sus objetivos formativos (MEN- Decreto 1953, 2014). Es decir, para las comunidades indígenas este modelo educativo es ante todo un trabajo político-organizativo en el que sus planes de vida como pueblos indígenas deben ser coherentes con el ejercicio educativo.

Para los pueblos indígenas la educación propia no se ve como una forma de aislamiento de otras comunidades y culturas. Estos ven en el SEIP la posibilidad de dirigir un proyecto propio basándose en la autonomía ganada a partir de la resistencia cultural. En donde sus objetivos son "generar una educación para defenderse colectivamente como indígenas y no una educación para superarse individualmente, siendo este último el supuesto objetivo de la escuela" (CRIC, 2004, p. 42).

Es bajo la idea de resistencia cultural y defensa colectiva que pueden establecerse relaciones entre la educación propia y la educación popular. Esta última ha tenido diferentes enfoques en América Latina. Para el presente caso, las ideas de Paulo Freire y Simón Rodríguez resultan de especial relevancia, en la medida que proponen una educación para la liberación, donde las comunidades, como es el caso del Centro Poblado Héctor Ramírez, se proyectan a nivel colectivo.

Paulo Freire alerta respecto de la deshumanización en los procesos educativos. Para él, este fenómeno "no se verifica sólo en aquellos que fueron despojados de su humanidad sino también, aunque de manera diferente, en los que a ellos despojan, es distorsión de la vocación de SER MÁS" (Freire, 1968, p. 25). A partir de estas reflexiones se le da valor a la relación opresores-oprimidos, que busca menospreciar a unos actores a través del establecimiento de relaciones de poder con otros. Como respuesta a esta tendencia, Freire se propone enseñar una pedagogía de la liberación, la cual se plantea como humanista y liberadora:

La pedagogía del oprimido como pedagogía humanista y liberadora tendrá, pues dos momentos distintos, aunque interrelacionados. El primero, en el cual los oprimidos van descubriendo el mundo de la opresión, se van comprometiendo en la praxis, con su transformación y, el segundo, en que, una vez

transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación (Freire, 1968, p. 35).

Los actores principales de su escrito son los campesinos, pero a día de hoy estos podrían ser las comunidades indígenas, las clases bajas o trabajadoras de las sociedades capitalistas y como es objeto de este artículo, las comunidades en proceso de reincorporación colectiva. Esto teniendo en cuenta que la comprensión tradicional de la reincorporación implica la disolución de la lógica colectiva que sostuvo el grupo armado y la promoción de la individualización de sus antiguos militantes (Zambrano, 2019), todo bajo la lógica de olvidar quien se fue antes de la reincorporación.

La educación liberadora no propone un currículum único, ya que se adecua a las necesidades propias de cada comunidad. Lo relevante es dotar a las comunidades de las herramientas necesarias para romper las relaciones de opresión. Freire, al igual que Rodríguez (citado por Mejía Jiménez. M. R, 2020) anhelaban una educación que diera forma a sociedades basadas en la igualdad; un proyecto educativo donde la educación estuviera centrada en el contexto, la diversidad y el sentido de lo humano.

El punto de partida de esta apuesta educativa es que "los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión" (Freire, 1968, p. 71). Por lo cual, es posible afirmar con Muñoz y Meza (2004) que la educación popular es "un proceso que facilita cinco grandes aprendizajes: aprender a ser, aprender a aprender, aprender a enseñar, aprender a hacer y aprender a transformar" (p.80).

En un intento de abordaje de las demandas de una educación contextualizada y que reconozca las particularidades socio-culturales de las poblaciones, se aprueba en Colombia la Ley 115 de 1994 o "Ley General de Educación". A través de esta ley se regulan asuntos como la estructura del servicio educativo, las modalidades de atención educativa a poblaciones, la organización para la prestación del servicio educativo, así como la dirección, administración, inspección y vigilancia.

Dicha ley en su cuarto capítulo propone la implementación de un modelo de educación campesina y rural. Este capítulo busca promover un aprendizaje contextualizado para aquellos niños, niñas y jóvenes que accedan a la cobertura educativa en zonas dispersas de la geografía colombiana. Sin embargo, también se busca que se "incremente la producción de alimentos para el país" (Ley 115 de 1994, Artículo 64), lo que devela un trasfondo de educar personas para el trabajo, a diferencia de la educación popular y propia.

A partir de esta normativa se originan diferentes estrategias para mejorar el acceso, la permanencia y otros factores inherentes a la educación. Entre estos se cuenta Escuela Nueva, modelo de educación flexible que es definido como un "modelo escolarizado de educación formal, con respuestas al multigrado rural y a la heterogeneidad de edades y orígenes culturales de los alumnos de las escuelas urbano-marginales" (MEN, 2021). Dicho modelo es aplicado en la sede Agua Bonita de la Institución Educativa El Cedro (IE El Cedro). Este plantel educativo se encuentra ubicado cerca al Centro Poblado Héctor Ramírez, donde los hijos e hijas de firmantes de paz y demás habitantes que han llegado al territorio reciben atención desde el grado preescolar hasta el grado quinto de primaria.

Al igual que en el resto del país, en la IE El Cedro la metodología Escuela Nueva se aplica únicamente en los niveles de preescolar y primaria. En básica secundaria y educación media los estudiantes deben desplazarse a la sede central de la Institución Educativa, donde el proceso se realiza a través de docentes especializados en las diferentes áreas del conocimiento. En este sentido, la educación campesina en secundaria y media funciona de manera semejante a la educación urbana, por lo que los esfuerzos de contextualización y reconocimiento cultural finalmente se pierden.

Memoria metodológica

La investigación se realizó desde una metodología mixta, que implica la utilización de los métodos cualitativos y cuantitativos. La investigación mixta es un modelo incluyente y plural, que como lo menciona Chaves (2018) procura "utilizar las fortalezas de ambos métodos combinándolos y tratando de minimizar sus debilidades potenciales" (p.165). En otras palabras, se procuró relacionar variables e indicadores con las opiniones, argumentos y significados que aporta cada uno de los participantes de este trabajo investigativo.

Para este caso, la investigación mixta tiene la tarea de mantener un diálogo entre los datos cuantitativos y cualitativos en dirección al objeto de investigación. En este sentido se hizo uso del cuestionario como herramienta cuantitativa y de la observación, entrevistas y técnicas interactivas como estrategias de generación de información cualitativa.

El proceso de recolección de información cuantitativa tuvo la intención de aportar al reconocimiento del territorio. Para esto se aplicaron 41 cuestionarios a personas de diferentes zonas del poblado. Estos cuestionarios proporcionaron información de caracterización que da cuenta de sus nuevas formas de vivir con su llegada al poblado. El instrumento estaba constituido de veintiún preguntas, siete de las cuales aportan información de interés para el presente artículo. Las preguntas del cuestionario eran cerradas y de opción múltiple.

A nivel cualitativo, la observación participante, la entrevista semiestructurada y las técnicas interactivas se constituyeron en las principales estrategias para abarcar los diferentes fenómenos que suceden en el territorio. Estas estrategias tuvieron un carácter emergente, flexible y contextualizado, procurando la comprensión de la complejidad y el detalle de las percepciones, experiencias y prácticas de los habitantes del poblado (Vasilachis, 2006). En total se realizaron 5 sesiones de observación participante en las actividades de EDUCARE, 35 entrevistas y se participó en 8 talleres comunitarios.

La información generada a partir de los anteriores procedimientos fue procesada y analizada a través de softwares especializados. La información cuantitativa en tendencias estadísticas a partir del uso de Excel. La información cualitativa se procesó en Atlas-Ti 7.0. Esto por medio de códigos como prácticas educativas y objetivos de la educación, que resultaron de interés para el presente artículo. Los resultados presentados a continuación parten de la información cuantitativa que da cuenta del contexto general de la experiencia y posteriormente los resultados cualitativos profundizan en el quehacer, percepciones y significados que los habitantes del poblado asignan a la labor educativa en el territorio.

Resultados

Los habitantes del Centro Poblado Héctor Ramírez y la relevancia de los procesos educativos

Para octubre de 2022, el Centro Poblado Héctor Ramírez se encontraba conformado en un 48,8% de hombres, mientras que el 51,2% restante corresponde a mujeres, distribución similar a la población del resto del país y que indica una preponderancia de población femenina. De estos, el 61% son solteros o solteras y el 39% sostienen relaciones de pareja en unión libre. Los y las habitantes del poblado son, en su mayoría, población adulta en etapa productiva. Lo anterior teniendo en cuenta que el 22% de la población se encuentra en el rango de edad de los 30 a 39 años, seguido de un 19,5% de personas en los grupos etarios entre los 19 y los 29 años y de 0 a 6 años. La información levantada destaca que no se encontraron personas entre 60 a 69 años ni entre 70 a 79 años.

Esta caracterización inicial da cuenta del proceso de construcción de comunidad en el Centro Poblado Héctor Ramírez, puesto que mujeres y hombres en edades medias toman la decisión de formar núcleos familiares. Esto a partir de traer de vuelta, en muchos casos, a sus hijos e hijas adolescentes que fueron criados por sus familiares durante sus años de militancia, y de ampliar su familia con nuevos miembros. Estas características poblacionales brindan pistas de la relevancia de hablar de procesos educativos en la zona y las potencialidades de crecimiento y permanencia en el territorio con el fin de construir un proyecto de vida permanente.

Estando asentados en nuestro territorio nos ha sido posible empezar a construir familias, a formar hogar con nuestros compañeros o compañeras y nuestros hijos. Agua Bonita, como proyecto de comunidad y paz, nos ha permitido, de alguna manera, sentirnos protegidos y construir nuestras familias (Biblioteca Alfonso Cano, 2022, p. 63).

En el poblado, el 31,6% de las familias son nucleares (mamá, papá e hijo/s), seguido de un 26,3% de familias monoparentales (mamá o papá solo con hijos) y unipersonales; finalmente el 15,8% son familias ampliadas (padres, abuelos, tíos o sobrinos). La variedad en la composición de las familias del poblado permite intuir la existencia de estrategias de apoyo, acompañamiento y soporte económico entre familiares, asunto característico de la vida campesina. Dicha composición familiar, también da cuenta de solidaridades comunitarias orientadas a garantizar condiciones de vida en el territorio, esto teniendo en cuenta la distancia del Centro Poblado de la zona urbana y las difíciles condiciones económicas del campo colombiano.

Asimismo, se identificó que en el 65,9% de las viviendas habitan niños y niñas, mientras en el 34,1% de las viviendas solo habitan adultos. Estas cifras reflejan la necesidad de apuestas educativas transformadoras que, junto con la construcción de comunidad, generen espacios de aprendizaje para niños, niñas y adolescentes. A partir de una educación centrada en sus necesidades, que fomente ciudadanos críticos y comprometidos no solo a la construcción de comunidad, sino también de paz.

En cuanto al nivel educativo, el 34,1% de personas encuestadas no tienen ningún grado de escolaridad certificada o, por el contrario, con el mismo porcentaje, ya han finalizado la educación media académica. Esta situación explica la informalidad de las actividades productivas realizadas en la zona y la necesidad de avanzar en procesos de formalización que les permitan cualificarlas en el futuro. En este sentido, las ocupaciones de las personas que allí habitan se concentran principalmente en ser empleados agrícolas (36,6%), estudiantes (22%), amas de casa (9,8%), independientes (2,4%) y otras labores sin especificar (14,6%).

La experiencia de habitar más de 7 años el territorio ha evidenciado, para la comunidad fariana, la necesidad de proyectos educativos permanentes que fortalezcan su identidad comunitaria. Esto teniendo en cuenta la distancia del poblado a la zona urbana, las debilidades de la educación rural y las potencialidades de la educación para fortalecer procesos culturales e identitarios pertinentes al contexto que habitan.

Creemos necesario crear nuestra propia infraestructura y, por qué no, pensamos en un megacollegio donde podamos trabajar desde la modalidad preescolar, primaria, secundaria, técnica, tecnológica y profesional. Al mismo tiempo, vale la pena pensarnos en la necesidad de crear toda una red que nos permita facilitar el acceso a otros espacios de visibilización, fortalecimiento, formación y fomento en relación a todo el trabajo de educación, siempre con miras a seguir construyendo comunidad. (Biblioteca Popular Alfonso Cano, 2022, p. 155).

Mientras esta aspiración se materializa, los habitantes del Centro Poblado Héctor Ramírez hacen uso de algunos servicios educativos que funcionan en la zona. En lo que se refiere a la educación inicial, el Instituto de Bienestar Familiar (ICBF) hace presencia en el territorio con un Centro de Desarrollo Infantil (CDI). Este espacio lúdico-pedagógico atiende a niños y niñas a partir de los dos años y tiene una capacidad aproximada para

quince infantes. El CDI representa una valiosa oportunidad para que las madres de las y los menores puedan realizar actividades económicas, mientras sus hijos e hijas reciben cuidado y atención adecuada. No obstante, los y las habitantes del sector señalan que la cobertura del CDI resulta insuficiente, dado que tanto el espacio físico como la oferta del servicio son limitados.

Los niños los reciben como de un año, algo así y hay más espacio [refiriéndose al CDI municipal] pero acá no [refiriéndose al CDI del poblado], acá si toca esperar que cumpla los dos años y eso si sacaron niños de ahí, para meter uno. (...) Hay muchas familias esperando [cupos para sus hijos e hijas] y pues debido a eso, uno muchas veces toma otras decisiones, de salirse del trabajo e irse para otra parte porque pues no hay campo para que le cuiden los hijos a uno (Entrevista, habitante del poblado, 17 de septiembre de 2022).

Respecto a la educación relativa al ciclo escolar, se encuentra el programa Arando la Educación. Este es ofrecido por la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) con financiación de la Embajada de Noruega y el Ministerio de Educación Nacional (MEN). Dicho programa se presenta como un modelo de educación flexible ofertado a personas jóvenes en extra-edad y adultas. Sus objetivos son la superación de brechas de analfabetismo, finalización de la básica primaria y la obtención del título de bachilleres académicos. El funcionamiento de Arando la Educación se ampara bajo el Decreto 3011 de 1997, por el cual se establecen normas para el ofrecimiento de la educación de adultos.

Desde el 2017 este programa ofrece ciclos de formación educativa a los y las firmantes del acuerdo que decidan culminar sus estudios de educación básica y media. Su funcionamiento se da a través de seis ciclos lectivos. El ciclo 1: primero, segundo y tercero de primaria; el ciclo 2: cuarto y quinto de primaria; ciclo 3: sexto y séptimo de básica secundaria; ciclo 4: octavo y noveno de básica secundaria; ciclo 5: grado décimo de educación media y el ciclo 6: grado undécimo de educación media. Además de esto, el programa busca transversalizar el currículo a partir de dos ejes temáticos:

La propuesta curricular como la hemos venido desarrollando durante estas últimas fases, se encuentra estructurada a partir de dos ejes transversales, que son: ciudadanía en paz y educación ambiental, las cuales coinciden precisamente o se convierten en un medio, más bien, para poder articular las experiencias que tienen las personas en los territorios, y los territorios mismos con esos contenidos temáticos y curriculares (Conversatorio aportes de la academia en la construcción de paz, 16 de noviembre de 2022).

Para la población infantil, el ciclo formativo de la educación básica primaria se ofrece a través de la sede de la I.E El Cedro, ubicada a la entrada del poblado. Esta sede funciona con el modelo Escuela Nueva y atiende a un promedio de veinticinco niños y niñas, de los cuales la gran mayoría provienen del Centro Poblado Héctor Ramírez. Esta situación era totalmente diferente antes de la llegada de la comunidad fariana, puesto que según el Docente: "... muy poquitos estudiantes, habían poquitos, porque precisamente la escuela estaba como con condición de cerrarla, porque no habían sino cinco estudiantes..." (Entrevista, profesor Rafael, 15 de septiembre de 2022).

Para el docente, la llegada de la población fariana ha permitido el fortalecimiento del plantel educativo en lo relativo a demanda del servicio. Esto teniendo en cuenta que tradicionalmente los niños y niñas que acuden a la escuela provienen de familias que habitan en fincas aledañas y que migran constantemente dentro y fuera del territorio. Por lo cual, la presencia del Centro Poblado Héctor Ramírez se constituye en una posibilidad de estabilidad para el fortalecimiento de proyectos mancomunados que afiancen la relación escuela-comunidad, uno de los objetivos del modelo Escuela Nueva (Decreto 1490 de 1990).

Sin embargo, es común encontrar entre los pobladores una percepción negativa de la formación recibida allí. Así lo destacó una lideresa al pasar por la sede educativa en uno de los recorridos realizados por el poblado: "Ahí está la escuela básica de gobierno, pero el estudio del campo es muy mediocre (...) lo que se trabaja en la escuela es la malla curricular que manda el gobierno" (Recorrido por el poblado, firmante del acuerdo, 12 de agosto de 2022).

En respuesta a estas percepciones y a la centralidad que ha tenido la educación para esta comunidad fariana, desde 2017 pueden rastrearse diferentes esfuerzos de intervención y vinculación de manera activa a las dinámicas de la sede educativa, así lo mencionó una de las firmantes en un taller:

Casualmente la escuela quedó pegada a nosotros, entonces eso era una escuela toda feita y solo le daban clases a 5 niños. Eso acabado, ni el profesor, ni los padres hacían nada y nosotros [la comunidad fariana] la hicimos remodelar, le cambiamos techo, la repellaron, la pintaron. Entonces los niños que tenemos acá van a la escuela (Taller de Cartografía, 18 de junio 2018).

A pesar de estos esfuerzos de acercamiento a la sede, no se han logrado articulaciones educativas efectivas. Esto ha terminado por minar la relación escuela formal-comunidad, lo que además dificulta la materialización de todos los niveles educativos en el territorio. Así lo menciona el rector de la IE El Cedro, "...la situación del proyecto educativo [refiriéndose a la apuesta educativa fariana] ha tenido una faceta difícil de encajar con la educación formal debido a que las directivas que hemos tenido anteriormente no quisieron comprometerse con el proceso, ese es un detalle importante" (Entrevista, Rector IE El Cedro, 30 de mayo de 2024).

El anterior testimonio deja entrever que la sola instauración de modelos de educación flexible a nivel rural, como Escuela Nueva, no garantiza automáticamente el cumplimiento de sus objetivos, especialmente en la relación Escuela-comunidad. Es necesario que quienes participan en la construcción y fortalecimiento de este tipo de modelos se comprometan activamente. La relación Escuela-Comunidad debe construirse de manera constante, implica negociaciones, esfuerzos de comprensión y reconocimiento de las apuestas e intereses, tanto del actor institucional como de los comunitarios. Si se piensa desde la educación liberadora propuesta por Freire (1968), es necesario reconocer capacidad de agencia en los actores comunitarios, para incidir y decidir respecto de los contenidos y las formas como le apuestan a educarse.

Finalmente, para el caso de los y las menores que avanzan a los niveles de educación secundaria, media y superior, la única opción era su desplazamiento a zonas aledañas para acceder a procesos educativos formales. Lo que se traduce en riesgos de deserción académica o desarticulación comunitaria, razón por la cual se presionó la ampliación de la cobertura del programa Arando la Educación a población diferente a los y las firmantes.

Le tocó acá [refiriéndose al programa Arando la Educación] porque no teníamos moto, no teníamos nada, ¡No! Plata para decir que uno lo va a estar mandando en la moto... [posterior a la pandemia], en octubre, empezaban a estudiar semipresencial, entonces yo de dónde iba a sacar \$30,000 diarios, fuera de la comida y de todo, no tenía. (Entrevista, habitante del poblado, 17 de septiembre de 2022).

De esta manera, ganan relevancia los programas Arando la Educación y EDUCARE puesto que brindan la posibilidad de implementar procesos de educación propia, que en la actualidad funcionan de manera paralela a la educación tradicional. Estas iniciativas están ligadas a la firma de los acuerdos de paz y se proponen como una oportunidad para acceder a ofertas de educación inicial, vinculadas al ciclo escolar o en un área específica de trabajo.

El Proyecto Político Educativo Comunitario Fariano como modelo de educación propia: orígenes, apuestas y retos

El interés por consolidar un Proyecto Político Educativo Comunitario (PPEC) propio, surge de la articulación y de la experiencia recorrida por la comunidad fariana en los programas Arando la Educación y EDUCARE. El PPEC supone el reemplazo definitivo de la educación rural flexible en el poblado y fue liderado por el equipo vinculado a EDUCARE. Por lo cual, en el funcionamiento de este programa se encuentran las bases de lo concebido por los y las firmantes como una educación fariana propia, de ahí la relevancia de su análisis a continuación.

Pensar el tema educativo se convirtió en una prioridad para los y las firmantes, a partir del incremento de la natalidad en la comunidad fariana. De acuerdo con el Censo Socioeconómico realizado por la Universidad Nacional en 2017, el 54% de los y las firmantes tenían hijos y el 7,2% de las mujeres se encontraba en gestación. Esta situación dio lugar al fenómeno conocido como "baby boom", con el cual se aludía a la ola de embarazos que vivieron las y los firmantes que decidieron formar familias durante y después de la firma de los acuerdos de paz.

El baby boom, concepto relacionado con procesos de natalidad emergente en Europa y Estados Unidos en posguerra, se traslada al contexto colombiano. A diferencia de dichos contextos en donde se hace énfasis en la vida de los niños y niñas recién nacidos y sus posteriores procesos sociales, en Colombia la mirada se centraba en la presencia de mujeres embarazadas durante la reincorporación. (Molano, 2023, p.70).

Ahora, con la presencia de niños, niñas y adolescentes en estos territorios, este fenómeno ha sido la principal motivación para pensarse una educación propia en el poblado. Situación sumada a las dificultades de articulación escuela formal-comunidad y de permanencia en el sistema educativo en los niveles de media y secundaria. Los y las firmantes que habitan el poblado parten de la crítica respecto a la débil presencia del Estado y al cumplimiento de los acuerdos de paz.

Hemos enfocado la educación a que ellos [los y niñas del poblado] puedan contar la historia bien contada, porque se la ha contado la gente que la vivió, y puedan ser críticos y autocríticos con ella. Y pues no es fácil, es un proceso que hay que construirlo con mucha paciencia y mucha dedicación (...). Inculcar en los niños que van creciendo esa cultura, ese amor, ese respeto por las cosas nuestras, pero también por la gente (...) a pesar de haber sido guerrilleros, jamás hemos dejado de ser campesinos, que siempre estuvimos allí, y que tenemos el compromiso de seguir construyendo desde allí (Biblioteca Alfonso Cano, 2022, p. 64).

El PPEC parte de la problematización de la educación rural ofrecida a los niños y niñas del poblado y está directamente asociado con la identidad comunitaria fariana. Asunto que desde la planeación misma de la zona veredal era un in-negociable para los y las firmantes: "Sabíamos que aunque dejáramos las armas, el resto continuaba: lo político, lo organizativo, cultural e ideológico (...). Sabíamos que íbamos a construir para quedarnos [refiriéndose a la zona veredal que día de hoy es el Centro Poblado], que no sería algo transitorio" (Biblioteca Alfonso Cano, 2022, p. 56-58).

De esta manera, desde la construcción misma del poblado se pensó específicamente en una infraestructura que pudiera aportar a los procesos educativos. De esta manera surge la biblioteca Alfonso Cano, el espacio comunitario en el que se desarrollan la mayoría de las actividades educativas complementarias a la educación formal. "Se llama la biblioteca Alfonso Cano, que gracias a las universidades se pudo construir y todavía está vigente, gracias a las universidades" (Taller Cartografía, 18 de junio 2018). Este espacio es el germen inicial del

PPEC puesto que es allí donde se materializan diferentes iniciativas asociadas a la identidad fariana, su difusión y fortalecimiento con las nuevas generaciones.

En la Biblioteca Alfonso Cano se han desarrollado diferentes esfuerzos reflexivos respecto del sentido de la identidad comunitaria fariana en el poblado. Dichos esfuerzos han dado como resultado no solo publicaciones sino también la implementación de proyectos sociales y comunitarios que procuran pasar del discurso a la acción. A partir de estos resultados en el libro *Construyendo Comunidad* se plantea el buen vivir como la filosofía política que orienta a esta comunidad fariana.

El buen vivir conforma un aspecto esencial de la identidad política de nuestra comunidad. (...). Tiene que ver con la esperanza de crear condiciones de vida plena, justa, armónica y sostenible entre los individuos, las comunidades, sus formas organizativas y los ecosistemas existentes en el territorio. (...) Esto implica el reconocimiento de dos dimensiones de trabajo y transformación: la natural y la social. (Biblioteca Alfonso Cano, 2022, p. 99-100).

Para poner en práctica dicha filosofía, en el texto se proponen como valores la integralidad, la construcción colectiva, la responsabilidad, la camaradería, la crítica y la autocrítica. Valores que según mencionan, son heredados de la vida guerrilla y que estaban consignados en documentos como: el Estatuto de los Guerrilleros, el Reglamento de Régimen disciplinario y las Normas Internas de Comando. Para esta comunidad, la vida en las FARC-EP permitió el surgimiento de un *modelo de educación alternativo popular* que "tuvo la capacidad de generar una serie de conductas basadas en cada uno de los principios y valores que nos han caracterizado" (Biblioteca Alfonso Cano, 2022, p. 151-152) y que en la actualidad procuran fomentar en las nuevas generaciones.

La Universidad de La Sabana se vincula a los diferentes procesos llevados a cabo en la biblioteca, convirtiéndose en un aliado con el cual materializan el proyecto EDUCARE y a través de este avanzan en la redacción de un PPEC que reivindique la identidad comunitaria fariana. Este proyecto funciona mediante alianzas entre la Universidad de La Sabana y la Cooperativa Multiactiva Para El Buen Vivir Y La Paz Del Caquetá (COOMBUVIPAC), con la financiación de organizaciones internacionales que han respaldado los Acuerdos de paz.

A través de la creación de EDUCARE, se busca reducir las brechas en la educación rural. Para ello, se proporciona a los niños, niñas y adolescentes herramientas que enriquezcan su formación mediante una educación comunitaria, que integre los saberes, valores, conocimientos farianos y campesinos propios de los habitantes del Centro Poblado Héctor Ramírez. Esta forma de implementación del proyecto permite materializar los planteamientos de la educación popular, según la cual no se desarrolla una pedagogía o metodología únicas, sino que se "diseña las formas, métodos y didácticas de acuerdo con la intencionalidad y propósitos particulares del acto educativo, a los sujetos y contextos de vida" (Muñoz y Mesa, 2004, p. 80).

EDUCARE funciona a partir de un equipo de trabajo conformado por habitantes del Centro Poblado Héctor Ramírez y la Universidad de La Sabana. Esto permite combinar el conocimiento científico, aportado por psicólogos, pedagogos e investigadores, con el conocimiento comunitario, aportado por las profesoras firmantes y el comité de educación del poblado. De este modo, tras identificar las necesidades educativas del territorio, se han creado tres programas dentro de EDUCARÉ, los cuales están diseñados para formar a los niños, niñas y adolescentes en contra jornada escolar, aprovechando así su tiempo libre.

Como parte del funcionamiento de este programa, el equipo de trabajo planifica las actividades de tal modo, que en todas las etapas del proceso pedagógico se evalúan avances, aciertos y desaciertos, para su posterior retroalimentación y reflexión. Todas las actividades realizadas en el marco del proyecto EDUCARE funcionan

desde una lógica de taller dialógico. En este, se procura "constituir un espacio en el cual cada participante, según sus condiciones particulares, pueda aprovechar la reflexión que se desarrolla para sacar conclusiones propias que lo lleven a recrear sus experiencias, historia y saberes" (García, González, Quiroz, Velásquez y Ghiso, 2002, p. 92).

Para Quintero, Fino, et al. (2024), esta lógica de funcionamiento tiene su fundamento en la praxis, por lo que plantean que en EDUCARE los espacios y herramientas propuestas se fundamentan en la doble relación acción-reflexión, reflexión-acción. La reflexión materializada en los espacios de balance semanal y de planeación; y la acción a través de los talleres. Para los autores, los espacios dialógicos y la identidad comunitaria, que se fortalecen a través de la praxis, buscan propiciar reflexiones críticas desde lo colectivo, para volver nuevamente al fortalecimiento de su identidad fariana y el ser campesino. Una suerte de ciclo que se re-alimenta de manera constante. Su materialización a través del taller implica que las actividades educativas están basadas en la participación; por lo cual es posible identificar por lo menos 4 momentos en su desarrollo del taller: 1. Acción práctica e interactiva, 2. Expresión y diálogo en torno a lo realizado, 3. Reflexión sobre la práctica entre participantes y 4. Reflexión sobre la práctica entre dinamizadores.

Las reflexiones hechas en el tercer y cuarto momento de los talleres son retomadas y profundizadas luego entre dinamizadores en los balances semanales. Esto permite, a aquellos comprometidos con la praxis, un proceso de discernimiento, puesto que "con la reflexión buscan mejorar su acción, producir conocimiento sobre la realidad, sobre los sujetos que participan en ella y las formas de accionar, e incidir en forma reflexiva y transformadora en la realidad social" (García, González, Quiroz, Velásquez y Ghiso, 2002, p. 31). Estos espacios dentro de EDUCARE son claves para la sostenibilidad del programa, en tanto sostienen su identidad y a su vez fortalecen el quehacer pedagógico y social.

De esta manera, a partir de este esfuerzo pedagógico conjunto, nacen los programas Guardia del Monte, Deportes Populares y Reporteritos en la comunidad del Centro Poblado Héctor Ramírez. El primero de ellos centrado en aprendizajes territoriales y campesinos. El segundo asociado a tradiciones deportivas, desarrollo físico y reflexión en torno al género y el tercero vinculado a la utilización de herramientas comunicativas que aproximan a los niños, niñas y adolescentes a herramientas lingüísticas y comunicativas asociadas con el manejo de equipos audiovisuales.

Guardia del Monte surge con el propósito de inculcar en los niños, niñas y adolescentes, la importancia de conocer y proteger el ecosistema del piedemonte amazónico que los rodea. Su objetivo es la preservación de la fauna y flora del territorio, al tiempo que fomenta el aprendizaje de los saberes campesinos transmitidos por las profesoras comunitarias, padres y vecinos, como parte de su legado cultural y ancestral. Además, se promueve la práctica y el fortalecimiento de valores farianos, como lo son la construcción colectiva y la camaradería, los cuales traducen los objetivos propuestos por Muñoz y Meza (2004), cuando mencionan que "la educación popular y la educación para la paz pretenden enseñar a dialogar, a escuchar y a construir consensos" (p. 83.), en este caso, respecto de la relación con el territorio que habitan y que día a día construyen.

Los aprendizajes asociados a Guardia del Monte se relacionan con los ciclos de la naturaleza, las particularidades territoriales y la actividad campesina. De este modo, fue posible acompañar una de las jornadas de trabajo, consistente en la incorporación de abono orgánico al reservorio, lo cual posibilita preparar la tierra para una nueva temporada de siembra de diferentes especies y verduras originarias del piedemonte amazónico. La cosecha obtenida al final del proceso es distribuida entre los niños, niñas y adolescentes participantes, para que disfruten de los productos con sus familias.

El "Aprender a hacer" de Guardia del Monte está asociado a la práctica campesina en territorio amazónico, lo que implica no sólo la promoción de un conocimiento profesional o experto respecto del trabajo agrícola, sino también "el desarrollo de competencias integrales que le permiten [a los niños, niñas y adolescentes] enfrentarse a diversas situaciones, así como también a trabajar en equipo" (Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, 1996). Se destaca igualmente, que, como parte de las reflexiones prácticas en Guardia del Monte, se promueve la conciencia de las raíces campesinas, surgiendo además consideraciones sobre cómo este proceso puede consolidar la soberanía alimentaria en el Poblado.

Profesora 1: ¿Y por qué será importante trabajar la tierra? ¿Por qué otra razón también es importante venir a trabajar a la tierra Diego? (...)

Participante Diego: porque hay soberanía alimentaria (...)

Profesora 1: ¿Nos quiere contar a los demás que es soberanía alimentaria?

Participante Diego: Soberanía alimentaria es lo que yo siembro y puedo consumir

Profesora 2: Hoy trabajaron muy juiciosos en la era [porción de suelo cultivable], trabajaron en equipo, camaradería, que es lo mismo al compañerismo, solidaridad porque hubieron palas que tocó rotarlas a los profesores que están acá y ellos también; compromiso y sacrificio, para que hoy en día estemos. (Sesión de trabajo, Guardia del Monte, 17 de septiembre de 2022).

Del anterior fragmento, se destaca igualmente el aprender a ser basado en los valores farianos. La camaradería, mencionada por la profesora, implica un aprender a ser consciente de la necesidad de ayuda de otros, un compromiso con la construcción colectiva, que prioriza la solidaridad en lugar de la competencia. Asunto que implica volver sobre la premisa del diálogo de saberes propia de la educación popular, la cual se fundamenta "en la seguridad insegura, en la certeza incierta, enseña a reconocer a los otros como diferentes, a aprender de lo diferente y a respetarlo; de esta forma se hace posible el intercambio de discursos y de conversaciones críticas cargadas de realidad y posibilidades" (García, González, Quiroz, Velásquez y Ghiso, 2002, p. 51-52).

La segunda línea de formación de EDUCARE es el programa Deportes Populares. El propósito de este es la enseñanza y el aprendizaje de deportes y juegos populares que incentiven en los niños, niñas y adolescentes su desarrollo corporal mediante la actividad física. Este programa inició con la práctica de Fútbol Popular, teniendo en cuenta que este es el deporte preferido dentro de la comunidad y que cuentan con un espacio físico en muy buenas condiciones para el desarrollo de la actividad. Las profesoras conformaron un equipo mixto con los niños, niñas y adolescentes del territorio, lo que a su vez permite promover una conciencia crítica que problematiza los roles tradicionales de género que existen en las disciplinas deportivas (Biblioteca Alfonso Cano, 2022).

En este programa, la construcción colectiva es fundamental, tanto para el reconocimiento del otro, como para el alcance de los objetivos. Cada sesión tiene como elemento central el desarrollo de un partido entre dos equipos mixtos conformados al azar entre los participantes. Después de estirar y calentar, los niños, niñas y adolescentes se concentran en la realización del juego; para lo cual las profesoras van dando indicaciones de estrategia, trabajo en grupo y respeto a las reglas. Al finalizar el juego, el espacio de reflexión se concentra en la forma como cada participante aportó en el desarrollo de la estrategia, los aspectos a mejorar respecto del trabajo en grupo y el respeto por las normas acordadas, por lo que en todas las actividades desarrolladas hay una centralidad del ejercicio colectivo.

Deportes populares, dentro de sus múltiples enseñanzas desarrolla el aprender a transformar, uno de los cinco aprendizajes de la educación popular que plantea Muñoz y Meza (2004), y que para el caso de esta comunidad evidencia sus apuestas de construcción de paz, puesto que al centrarse en actividades grupales:

No se evita el conflicto -siempre está presente-, sino que se aprende a aprovecharlo para desprendernos de nuestras certezas y ampliar nuestros horizontes. Se trabaja de manera no violenta, y se aprende a resolverlo cuando es posible. Así se forman constructores de paz. Todos participan, ordenadamente, en la toma de decisiones y en la asunción de responsabilidades, y así se entiende de qué está hecha la democracia y cuáles son sus dificultades y limitaciones, pero también sus potencialidades, se forma a ciudadanos responsables y se aprende a colaborar y a trabajar en equipo (Schmelkes, 2024, p. 419).

Podría considerarse la integralidad como valor fundamental para el desarrollo de Deportes Populares. Esto teniendo en cuenta que la comunidad del Centro Poblado Héctor Ramírez la entiende como "esa posibilidad de desarrollar de manera armónica todas nuestras capacidades y habilidades de tal manera que podamos incidir y aportar en los espacios de nuestras vidas" (Biblioteca Alfonso Cano, 2022, p. 100). Las capacidades físicas para el desarrollo del deporte, así como la reflexión para transformar roles tradicionales de género y de construcción colectiva para el logro del objetivo del juego, dan cuenta de la simbiosis entre lo físico, lo reflexivo y lo colectivo.

Finalmente, se tiene el programa Reporteritos, cuyo objetivo principal es ofrecer a niños, niñas y adolescentes del poblado herramientas lingüísticas y comunicativas que promuevan el desarrollo de un pensamiento crítico. A través del manejo de herramientas de comunicación, quienes participan de este programa exploran y desarrollan sus habilidades en el arte de la fotografía, el periodismo y la edición de videos que implican el manejo de equipos audiovisuales. Estas herramientas se convierten en la excusa para dar a conocer su territorio, capturar y transmitir historias, sentimientos y emociones de la comunidad del Centro Poblado Héctor Ramírez. Los niños, niñas y adolescentes vinculados a esta iniciativa se convierten en protagonistas de las narrativas que reflejan la esencia de su entorno.

Reporteritos se orienta a desarrollar habilidades comunicativas y técnicas para la producción y difusión de información de interés para la comunidad del poblado. En la elaboración de las piezas comunicativas, los niños y niñas recogen información sobre un tema o situación específica del poblado, discuten conjuntamente las implicaciones de la información obtenida y la contrastan con informaciones similares difundidas por medios de comunicación, de manera que puedan definir una orientación propia respecto del contenido de la pieza comunicativa a construir. En este sentido, el pensamiento crítico estaría mediado por la posibilidad de conversar y analizar los lenguajes y contenidos que informan sobre el contexto próximo. Analizar la forma y el lenguaje mediante el cual se informa, permite develar apuestas y posturas políticas. Esto hace el ejercicio de comunicación un ejercicio político y contextualizado.

Adicionalmente, la elaboración de piezas comunicativas supone el desarrollo de habilidades directamente asociadas al manejo de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC). Esto implica una conjugación entre un aprender a hacer contextualizado, y un aprender de cara al mundo y a los desarrollos tecnológicos. Este esfuerzo estaría en correspondencia con la relación educación y tecnología, que de acuerdo con Mejía (2004) puede promoverse a través de la cultura tecnológica. Esta propuesta está atravesada por elementos como la transversalización, la alfabetización y la utilización de metodologías interdisciplinarias. Para el caso del Centro Poblado Héctor Ramírez, la educación tecnológica se da a partir de retomar elementos propios del territorio combinándolos con la utilización de TIC que facilitan el aprendizaje técnico y la difusión de información. De esta manera, en Reporteritos, las TIC "son transversales a todas las actividades y disciplinas" (Mejía, 2004, p. 24), son parte de la cultura de cada colectividad, por lo que se democratiza su uso crítico.

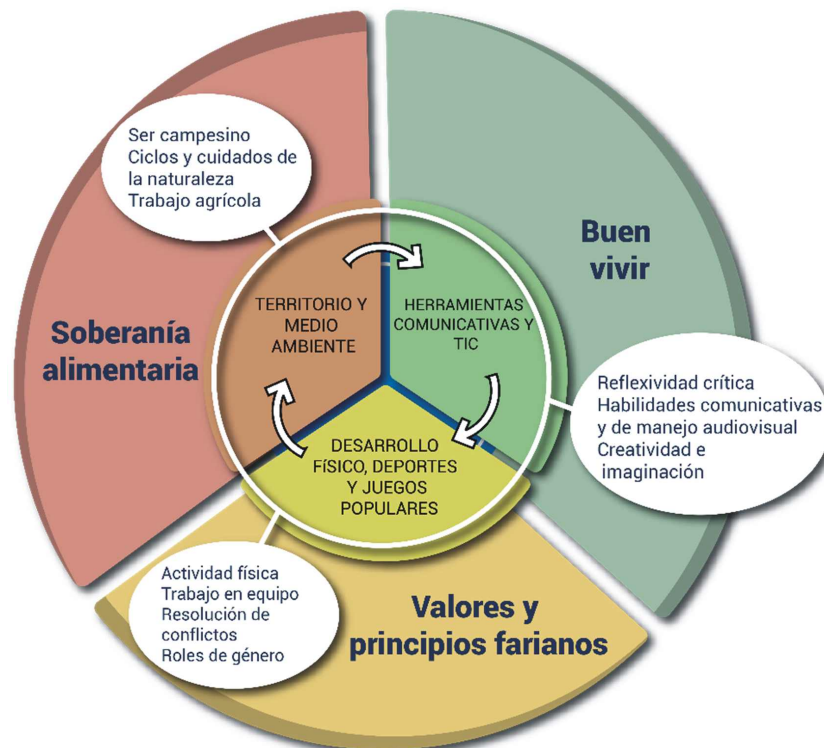
El "Aprender a ser" promovido en Reporteritos se centra en el desarrollo de la propia personalidad. Desde la crítica y autocrítica implica estar en condiciones de actuar con creciente capacidad de autonomía, juicio y responsabilidad personal, intencionalidad que coincide con lo propuesto por la Comisión Internacional sobre

la Educación para el Siglo XXI (Informe a la UNESCO, 1996). En este sentido, el saber ser promovido desde el programa apuntala la creatividad, imaginación y la reflexividad crítica de los niños, niñas y adolescentes.

En los anteriores programas del proyecto EDUCARE se encuentran las bases del PPEC promovido por la comunidad del Centro Poblado Héctor Ramírez. Los objetivos asociados al *aprender a ser* se concentrarían en los valores y principios farianos. Las apuestas respecto del *aprender a hacer* estarían asociadas al cuidado ambiental territorial, desarrollo corporal y deportivo con conciencia crítica, así como habilidades de comunicación y manejo de herramientas audiovisuales. Todo esto guiado por un *aprender a aprender* en el que la praxis es la principal estrategia. Desde esta perspectiva la implementación del PPEC permitiría orientarse a un *aprender a transformar* en el que el buen vivir y la soberanía alimentaria puedan materializarse en el poblado, como se propone en el siguiente gráfico.

Gráfico 1

Bases, aprendizajes y contenidos PPEC Poblado Héctor Ramírez



Fuente: Elaboración propia a partir de análisis de información.

El deseo de una educación liberadora para los niños, niñas y adolescentes es el propósito de esta comunidad fariana, en la que la participación y la conciencia crítica sean valorados positivamente. "Nuestros proyectos educativos particularmente, se están pensando desde la consciencia crítica, la participación, y la educación popular. (...) desde un esfuerzo por preservar y fortalecer nuestra cultura, formando ciudadanos agentes, activos, y conscientes" (Biblioteca Alfonso Cano, Construyendo Comunidad, 2022, p. 63). De esta manera la memoria de resistencia y movilización de la comunidad se conserva, pero esta vez orientada a la construcción de paz en su comunidad, así lo menciona una de las profesoras del proyecto EDUCARE:

Queremos que a nuestro colegio, no venga un profesor a pararse y decir: "aprenda esto porque yo soy el que digo y no sé qué más", y los alumnos no tengan derecho a opinar, ni nada, y ni les enseñen la cultura de aca mismo y pierdan nuestros valores, nuestros principios. Entonces eso es lo que queremos conservar en

nuestro colegio. Que las personas que vengan, enseñen esos valores y principios, que nosotros queremos dejar sembrados. (Entrevista, profesora de EDUCARE, 13 de agosto de 2022).

Valoraciones, tensiones y perspectivas del PPEC

La consolidación de EDUCARE y el interés de la puesta en marcha del Proyecto Político Educativo Comunitario (PPEC) ha traído retos a la comunidad del Centro Poblado Héctor Ramírez, dentro de estos retos se encuentra la socialización y la aspiración de trabajar en conjunto con la comunidad educativa de la IE El Cedro, asunto que como se mencionó anteriormente no está exento de tensiones.

Una primera tensión, se asocia con los intereses de los actores involucrados en los procesos de educación rural en el territorio. La llegada de la comunidad fariana a la vereda Agua Bonita II no se da en un contexto de un "espacio vacío" o despoblado. Por el contrario, ellos llegan a un territorio de comunidades campesinas que contaban con una dinámica propia y en la que, además, con sus deficiencias, funcionaban servicios educativos rurales que han instalado formas de ser y hacer. La interacción con estos actores ha permitido que hagan conscientes las apuestas político-educativas de cada uno de ellos, así como los prejuicios que los atraviesan.

De acuerdo con la lógica de funcionamiento de la educación rural en Colombia, múltiples sedes educativas veredales alimentan una IE central. Lo que obliga a destacar la multiplicidad de comunidades campesinas que son atendidas por la IE El Cedro, todo bajo un único Proyecto Educativo Institucional (PEI). Esto implica que el proceso de contextualización es aún más difícil, puesto que aun siendo comunidades vecinas, los énfasis productivos, las formas de habitar y los intereses de inserción a dinámicas nacionales y globales pueden variar entre una y otra comunidad.

En este sentido, de acuerdo con lo planteado por el rector de la IE, los intereses comunitarios están puestos en la vinculación a los objetivos de desarrollo nacional, los cuales en muchas ocasiones distan de la realidad de algunas comunidades. Como lo plantea González "en América Latina la escuela se constituyó en un espacio privilegiado para que diferentes Estados llevaran a cabo su ideal de nación homogénea, que no daba lugar para la diferencia cultural" (2012, p.34). De esta manera, el interés de que la educación recibida en la IE responda a las apuestas nacionales, se ha traducido en la reproducción de discursos estigmatizantes, que cierran la posibilidad de negociación y transformación curricular, así lo menciona el rector:

En un inicio se creía que: "los de Agua Bonita lo que quieren es montar un currículo guerrillero". Eso es muy feo. ¿Cómo se le ocurre! Dialogando, nos damos cuenta de que ellos lo que quieren es que su historia no desaparezca y yo siempre lo reconozco ¿a quién le interesa perder su historia? (Entrevista, Rector IE El Cedro, 30 de mayo de 2024).

Las comunidades vecinas de la IE reproducen, por tanto, el estigma de que un nuevo currículo será "un currículo guerrillero", asunto que ven como negativo y al que se refieren de manera despectiva. Lo que se traduce en desconocer la identidad de los recién llegados, así como la complejidad que ha atravesado la historia colombiana y que hacen que no sea tan sencillo negar la existencia de identidades colectivas que han incidido en las dinámicas de la sociedad colombiana.

Un segundo actor con intereses y apuestas políticas particulares hace referencia a los funcionarios de la Institución Educativa como tal. Esto teniendo en cuenta que los discursos institucionales que sus representantes expresan tienen la facultad de abrir o cerrar el escenario de construcción conjunta con los demás actores comunitarios. Asunto que puede evidenciarse a continuación:

¿Qué es lo que esta gente quiere y cómo se acomoda a la realidad y a la legalidad colombiana? Por decir algo, queremos por ejemplo, organizar una cátedra que se llama cátedra fariana. Nosotros como institución educativa oficial no lo podemos hacer, pero si a futuro ese es un interés de la comunidad como tal, pues entonces pasemos la solicitud a la Asamblea Departamental que se haga todo el trámite legal para que aparezca una ordenanza departamental que diga que en la Institución Educativa El Cedro sede Agua Bonita se debe implementar la cátedra fariana, se volvió legal. Si es que eso se llega a dar, ¿cierto? (Entrevista, Rector IE El Cedro, 30 de mayo de 2024).

El posicionamiento del rector en torno a la legalidad de la adopción de los contenidos curriculares insinúa un saber experto y unas facultades políticas que le ponen límites a la negociación de los contenidos educativos. Asunto que en términos prácticos no funciona de esta manera¹, por lo que se devela su posicionamiento político diferencial respecto de las apuestas de la comunidad de firmantes del poblado. Este posicionamiento se traduce en desincentivar algunas apuestas educativas, bajo el argumento de no ser reconocidas legalmente, asunto que en la práctica puede ser cuestionable.

En cualquier caso, esta situación evidencia la multiplicidad de intereses en los que se definen los objetivos y contenidos educativos de una IE y que, para el caso de la comunidad del Centro Poblado Héctor Ramírez, evidencia apuestas políticas encontradas entre actores y territorialidades vecinas. Esta situación destaca que continúan vigentes los "nuevos escenarios y retos en la investigación-acción participativa para el diseño e implementación de currículos rurales que reconozcan saberes, principios y prácticas campesinas y se articulen con las asignaturas formales" (Quintero et al., 2024, p.356).

Una segunda tensión asociada al PPEC se relaciona con las metodologías de enseñar y aprender adoptadas. La experiencia de implementación de EDUCARE ha puesto en el centro la praxis como una alternativa pedagógica a través de la cual se promueve la acción reflexionada en espacios dialógicos (Quintero, Fino et al., 2024). Esto la convierte en una solución educativa pertinente al contexto rural en cuanto a los contenidos, metodologías y pedagogías. Su implementación práctica se da:

A través de pedagogías participativas, donde las profesoras y los niños discuten, a través de preguntas [...] que...] no solo se centran en reflexionar sobre las acciones, también se hace énfasis en poner en práctica los aprendizajes fruto de las reflexiones, los cuales serán los que orienten las futuras decisiones" (Quintero, Fino, et al., 2024, p. 355).

Esta dinámica de implementación supone la participación de la comunidad educativa en todas las fases del proceso (planeación, implementación y evaluación); lo que se traduce en importantes esfuerzos de articulación de voluntades, el reconocimiento de los saberes y prácticas comunitarias y que la labor docente no se asuma como una labor de transmisión, sino de aprendizaje mutuo y constante. Esta postura no siempre es cómoda en la educación tradicional centrada en la transferencia de contenidos. Además, se suma a las complejidades administrativas y financieras de la educación rural en Colombia, asunto por el cual surgen recelos y temores para su implementación.

Finalmente, una tercera tensión está relacionada con la idea de propiedad que soporta este esfuerzo educativo. La comunidad del Centro Poblado Héctor Ramírez, en medio de su empeño de protección, reconocimiento y visibilizarían de su PPEC a través de EDUCARE, ha terminado reproduciendo una idea de lo

1 La ley 115/1994 o Ley General de la Educación "buscó fortalecer la autonomía de las escuelas a través de la creación de dos elementos: i) El gobierno de las escuelas o los comités para inclusión de la comunidad para determinar reglas, identificación de necesidades y evaluación institucional; ii) El Proyecto Educativo Institucional, que define los objetivos académicos de las escuelas, guiado por las regulaciones del ministro de educación" (Becerra, 2012, p. 87). Esta consideración implica la posibilidad de las I.E de adaptar sus contenidos curriculares en consonancia con las necesidades y objetivos propuestos por la comunidad educativa.

propio como propiedad. Esto dificulta que nuevos actores se sumen en la implementación de dicha propuesta educativa y potencien con aportes teóricos y metodológicos una experiencia que se muestra como novedosa. Al respecto Bolaños y Tatay (2012) afirman:

Cuando hablamos de lo propio en educación no se trata, como algunos creen, de quedarnos exclusivamente en lo local, en aquello interno de las comunidades o en que el conocimiento cultural se encierre sin permitir el intercambio y enriquecimiento con otras culturas. Lo propio tiene que ver con la capacidad de todas y cada una de las comunidades involucradas para orientar, dirigir, organizar y construir los procesos y proyectos educativos desde una posición crítica frente a la educación que se quiere transformar (p.48).

Múltiples aprendizajes quedan aún por implementar para hacer de este PPEC una propuesta viable y articulada a la educación formal. Por lo que en la lógica de un diálogo permanente y reflexivo que enriquezca la acción pedagógica, es necesario continuar trasegando la experiencia, problematizando y transformando los retos y tensiones que en el proceso se identifican. ¡Caminante no hay camino, se hace camino al andar!

Reflexiones finales

El Proyecto Político Educativo Comunitario (PPEC) del Centro Poblado Héctor Ramírez representa una apuesta educativa diferenciada frente a los modelos educativos tradicionales en Colombia. Inspirado en la educación popular y soportado en la resistencia cultural, este programa desafía las narrativas institucionales que buscan integrar a los y las firmantes bajo un modelo homogeneizador de ciudadanía. Ahora sin armas, los y las habitantes del poblado se posicionan cuestionando la idea de que como firmantes deben hacer ruptura con el proyecto colectivo, construido en el marco de la lucha armada y volver a su individualidad (Zambrano, 2019), puesto que este precepto contradice su identidad como población fariana. Por lo cual su experiencia se asemeja a las luchas de las comunidades indígenas por su autonomía, elemento clave para preservar sus formas de vida en lo cultural, político y social.

En este contexto, el PPEC potencia un aprendizaje contextualizado, crítico y emancipador; esto a partir de dos habilidades claves: aprender a aprender y aprender a enseñar. Estas habilidades ponen el acento en la capacidad crítica y reflexiva como sujetos, que desde el hacer y el diálogo construyen mundos posibles. Desde esta perspectiva, la experiencia tendría el potencial de ser una praxis liberadora (Freire, 1968) en la medida que dota a los niños, niñas y adolescentes de herramientas significativas que respondan a su realidad. En el poblado, la experiencia de aprender a aprender se ha construido colectivamente, alrededor de la palabra y la escucha activa, consolidando un proyecto educativo pertinente, que a futuro se proyecta sólido.

Igualmente, respecto del aprender a enseñar, se destaca la labor de las profesoras comunitarias. Estas desde su experiencia de militancia y con la formación académica que han venido consolidando, asumieron el reto de enseñar y transformar su comunidad, desarrollando así el aprender a enseñar. Como evidencian sus testimonios, su papel ha requerido sacrificios personales, preparación continua y compromiso con los procesos educativos de los niños, niñas y adolescentes, así lo afirman:

[Ser profesora comunitaria] Implicó prepararme más, estudiar, investigar, o sea meterme en el rol de profesora para saber en qué era lo que yo estaba metida, en el proyecto [refiriéndose a EDUCARE] cierto; porque me metí como en el papel y eso implicó sacrificarme, implicó prepararme más, hacer técnicos, estudiar muchos diplomados, estudiar cursos, mirar vídeos, o sea muchas cosas implican, que hoy en día pues me siento orgullosa (Profesora comunitaria, Entrevista 28 de mayo de 2024).

Estos esfuerzos, fortalecen los vínculos dentro del poblado, ya que ayudan a entender las dinámicas de su territorio y hacia dónde llevar la propuesta educativa, enriqueciendo el proceso formativo de los niños, niñas y adolescentes con una perspectiva crítica y transformadora.

La experiencia educativa en EDUCARE y la consolidación de una filosofía educativa a través del PPEC se constituyen en aspectos claves para la superación de la relación opresores-oprimidos a nivel educativo. Por una parte, el hecho de que paulatinamente la comunidad educativa del poblado cuestione las dinámicas escolares actuales, da cuenta la interpretación del contexto actual como una situación que los limita y que como plantea Freire (1968) evidencia la concepción bancaria de la educación. Por otra parte, el reconocimiento de la situación se ha convertido en motor de acción liberadora, por lo que los énfasis puestos en el aprender a transformar, aprender a ser, y aprender hacer destacados en esta experiencia educativa dan cuenta de una conciencia de la capacidad de transformación que habita a la comunidad.

Sin embargo, el proyecto enfrenta diferentes tensiones sociales, debido a los prejuicios hacia los y las firmantes y su nuevo papel como actores transformadores de la educación en el territorio. Estas tensiones develan que no es suficiente la expedición de normas y creación de modelos y estrategias que nominalmente abran el espectro al reconocimiento de los intereses y necesidades educativas de las comunidades. Son necesarias transformaciones prácticas, subjetivas y de relacionamiento entre actores, una acción crítica, reflexiva y consciente, en la que los sujetos sean "capaces de conversar y construir en forma colectiva conocimiento, propuestas y referentes para configurar proyectos comunes y mundos posibles" (García, González, Quiroz, Velásquez y Ghiso, 2002, p. 52) en medio de la diferencia.

El país debe continuar la tarea de repensar, adaptar y transformar las estrategias educativas flexibles, con el fin de garantizar que las comunidades sean actores centrales en la construcción de currículos y pedagogías, promoviendo una educación contextualizada que reconozca la diversidad cultural y política de Colombia. Este trabajo invita a reflexionar y abre la perspectiva de iniciativas de educación propia en Colombia, que procuran construir sociedades más equitativas, a partir de la valorización de la identidad comunitaria.

Referencias

- Agencia de Reincorporación y Normalización [ARN]. (2024). *ARN en cifras*. 30 de septiembre de 2024. <https://cutt.ly/oeZyWrLm>
- Agencia de Reincorporación y Normalización [ARN]. (Octubre de 2022). *AETCR Caquetá - Agua Bonita*. <https://cutt.ly/ieZyQld1>
- Biblioteca Popular Alfonso Cano (2022). *Construyendo comunidad. Experiencias desde la reincorporación*. Biblioteca Popular Alfonso Cano.
- Bolaños, G. y Tatay, L. (2012). La educación propia: una realidad de resistencia educativa cultural de los pueblos. *Educación y ciudad*, (22), 45-56. <https://doi.org/10.36737/01230425.n22.86>
- Castaño, S. y Piñeros, R. (2023). De territorios transitorios a territorios permanentes: Los espacios territoriales de capacitación y reincorporación (etcr) y las territorialidades de excombatientes. En: Torres, A., Alzate, J. F. & Cruz, N. (Ed.). *Narrativas y representaciones del conflicto social*. Universidad Santo Tomás. <http://hdl.handle.net/11634/52900>
- Chaves Montero, A. (2018). La utilización de una metodología mixta en investigación social. En Kenneth Delgado, Santa Gadea, Walter Federico Gadea, Sara Vera - Quiñonez, coordinadores. *Rompiendo barreras en la investigación*. 1ª ed. (pp 164-184). UTMACH. <http://hdl.handle.net/10272/15178>
- Comisión de Seguimiento, Impulso y Verificación a la Implementación [CSIVI]. (2017). Comisión de Seguimiento, Impulso y Verificación a la Implementación del Acuerdo Final Comunicado N° 19. <https://cutt.ly/QeZyFdUI>
- Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 115 de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación*. <https://cutt.ly/reLVmAJt>
- Consejo Regional Indígena del Cauca-CRIC (2004), *¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia*. Editorial Fuego Azul. Bogotá. <https://www.humanas.unal.edu.co/colantropos/files/1014/5615/3700/pebi.pdf>
- Freire, P. (1968). *La pedagogía del oprimido* (1.a ed.). tierra nueva.
- García, B. González, S., Quiroz, A., Velásquez, A. & Ghiso, A. (2002). *Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa*. [Tesis de pregrado] Fundación Universitaria Luis Amigó. <https://cutt.ly/MeLVmoyP>
- González Terreros, M. I., (2012). La educación propia: entre legados católicos y reivindicaciones étnicas. *Pedagogía y Saberes*, (36), 33-43. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=614064871003>

- González-Terrerros, M. I., & Torres-Carrillo, A. (2020). Educación popular y educación propia: diálogos desde experiencias educativas en Cauca. *Revista Colombiana de Educación*, (80), 335-353. <https://doi.org/10.17227/rce.num80-11152>
- Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (1996). <https://cutt.ly/GeLVQPYJ>
- Mejía Jiménez, M. R., (2004). La tecnología, la(s) cultura(s) tecnológica(s) y la educación popular en tiempos de globalización. *POLIS, Revista Latinoamericana*, 2(7), 0. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30500707>
- Mejía Jiménez, M. R., (2020). *Educación popular: raíces y travesías de Simón Rodríguez a Paulo Freire*. Ediciones Aurora.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2021). *Modelos educativos flexibles*. <https://cutt.ly/QeLohWpK>
- Molano Arciniegas, M. (2023). *Hijos e hijas de la Paz: sentidos otorgados por excombatientes, firmantes de paz en Colombia, a sus hijos e hijas nacidos en territorios de reincorporación* [Tesis de Doctorado]. Universidad de Manizales. <https://cutt.ly/leLB370m>
- Muñoz, M. y Meza, A. (2004). Educación popular y educación para la paz en Colombia: herramientas para transformar el conflicto. *Papeles de cuestiones internacionales*, 88, 75-83. <https://cutt.ly/TeLB8VPd>
- Presidencia de la República de Colombia. (1990). *Decreto 1490 de 1990, por el cual se adopta la metodología Escuela Nueva y se dictan otras disposiciones*. <https://cutt.ly/4eZufSJ4>
- Presidencia de la República de Colombia. (1997). *Decreto 3011 de 1997, por el cual se establecen normas para el ofrecimiento de la educación de adultos y se dictan otras disposiciones*. <https://cutt.ly/NeZuf8sg>
- Presidencia de la República de Colombia. (2014). *Decreto 1953 de 2014, Por el cual se crea un régimen especial con el fin de poner en funcionamiento los Territorios Indígenas respecto de la administración de los sistemas propios de los pueblos indígenas hasta que el Congreso expida la ley de que trata el artículo 329 de la Constitución Política*. <https://cutt.ly/LeLB4Yx2>
- Quintero, J. S., Fino, M. A., Carreño, M. P., Bernal, M. R. G., Ferney, D., & Fonseca, L. (2024). La Guardia del Monte: Praxis, Educación Rural y Construcción de Paz en Colombia. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 13(1), 339-361. <https://doi.org/10.15366/riejs2024.13.1.019>
- Schmelkes, S. (2024). El potencial de la educación para conservar y para transformar. *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*, 54(1), 411-430. <https://doi.org/10.48102/rlee.2024.54.1.614>
- Universidad Nacional de Colombia (2017). *Caracterización comunidad FARC-EP*. Consejo Nacional de Reincorporación (CNR). <https://cutt.ly/PeZynxBm>
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). La investigación cualitativa. En Ameigeiras, A. R., Chernobilsky, L. B., Giménez Béliveau, V., Mallimaci, F., Mendizábal, N., Neiman, G., Quaranta, G., & Soneira, A. J. *Estrategias de investigación cualitativa* (1.a ed., pp. 23-60). gedisa editorial. <https://cutt.ly/6eLB49kO>
- Zambrano Liliana (2019). La reincorporación colectiva de las FARC-EP: una apuesta estratégica en un entorno adverso. *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, 121(2019): 46. doi.org/10.24241/rcai.2019.121.1.45