

Hacia el significado que sobre la identidad territorial, como estrategia de la educación popular, asumen los estudiantes del Grado Noveno en el contexto rural campesino de la Institución Educativa Andino de San Lorenzo (Bolívar Cauca) entre el 2016-2018

Astrid Lorena Gaviria Cajas



Universidad del Cauca

Facultad De Ciencias Naturales, Exactas y de la Educación

Maestría en Educación Popular

Santander de Quilichao, Cauca

2019

Hacia el significado que sobre la identidad territorial, como estrategia de la educación popular, asumen los estudiantes del Grado Noveno en el contexto rural campesino de la Institución Educativa Andino de San Lorenzo (Bolívar Cauca) entre el 2016-2018

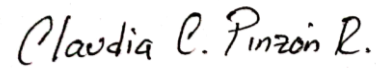
Astrid Lorena Gaviria Cajas

**Trabajo de grado para optar título de:
Magister en Educación Popular**

**Directora:
MG. Claudia Constanza Pinzón Romero**

**Universidad del Cauca
Facultad De Ciencias Naturales, Exactas y de la Educación
Maestría en Educación Popular
Santander de Quilichao, Cauca
2019**

Nota de aceptación



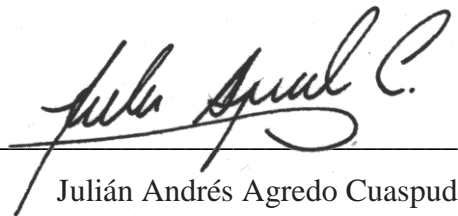
Claudia Constanza Pinzón Romero

Directora Trabajo de grado



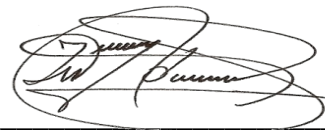
Stella Pino Salamanca

Coordinadora Maestría Educación Popular



Julián Andrés Agredo Cuaspud

Jurado



Hermes Idrobo Sandoval

Jurado

Popayán, enero de 2019

Dedicatoria

Este proceso investigativo está dedicado a todos y cada uno de los (as) campesinos (as) del mundo, que hacen desde su trabajo diario, una apuesta esperanzadora para la vida. Para mi abuela que desde el cielo sigue mambeando la palabra para que yo, desde acá pueda tejer resistencia en cada andar.

A mis trabajadores y amorosos padres, que con su ejemplo desde el campo, han hecho de mí, una campesina más para la vida!

Agradecimientos

Agradezco a ese Dios amoroso y rebelde que me enseñaron a amar mis padres...

Agradezco a dos campesinos hermosos que tengo como padres, ejemplo de amor, resistencia, y cariño hacia la tierrita que pisamos...

A mis familiares, que han estado pendientes de cada sueño que inicio y han acompañado dulcemente su proceso y culminación...

A Juli Benavidez por ser partícipe de mis miedos, pero hacer de ellos una fuerza para no dejar de soñar...

A la profesora Claudia Pinzón, que creyó en este sueño, y me ayudó a darle forma desde la disciplina y el cariño...

Al profesor Oscar Salazar (PCPV) por su ejemplo de lucha y resistencia, además de sus recomendaciones teóricas siempre acertadas...

Gracias infinitas a mis estudiantes del grado 9, hoy ya en 10, de la I.E Andino San Lorenzo, por su colaboración y cariño...a los padres de familia que confiaron en mí, y asistieron a cada encuentro para pensarnos como campesinos desde el territorio.

Contenido

	Pág.
Resumen	1
Abstract	2
Capítulo 1. Aspectos generales de la investigación	3
1.1 Presentación	3
1.2 Descripción del problema	4
1.3 Pregunta de investigación	5
1.4 Contexto sociocultural	5
1.4.1 Ubicación e Historia	5
1.4.2 Escenario Sociocultural---	7
1.4.3 Actores Sociales	10
1.5 Justificación	11
1.6 Objetivos.....	15
1.6.1 Objetivo general	15
1.6.2 Objetivos específicos.....	15
Capítulo 2. Referente conceptual	16
2.1 Antecedentes.....	16
2.2 La Educación desde la Ley General de la Educación.....	22
2.3 Educación Popular	24
2.4 Territorio.....	25
2.5 Diálogo de saberes	29
2.6 Identidad	31
2.7 Identidad Territorial	32
2.8 Campesinado o campesino.....	34
Capítulo 3. Diseño Metodológico	36
3.1 Paradigma Cualitativo.....	36

3.2	Enfoque socio crítico	36
3.3	Método de Investigación: La Investigación Acción.	37
3.4	Fases.....	38
3.4.1	Planificación y Fase inicial. Acercamiento con los y las jóvenes.	38
3.4.2	Fase intermedia o elaboración del plan de acción.....	38
3.4.3	Fase de ejecución y evaluación	38
3.5	Estrategias de recolección de datos	39
3.5.1	Preguntar para expandir el diálogo.....	39
3.5.2	La observación participante.....	39
3.5.3	Diario de campo	39
3.5.4	Grupos de discusión	39
3.5.5	Fotografía y grabaciones de video.....	40
3.6	Estrategias de Análisis de información.....	40
3.6.1	Rastreo de la información.....	40
3.7	Procedimiento y procesamiento de datos.....	41
3.8	Microanálisis de datos	41
3.9	Actores sociales	42
3.10	Criterios éticos	42
	Capítulo 4. Resultados y evaluación.....	44
4.1	Diagnóstico	44
4.2	Diseño de la estrategia: “El Territorio que me identifica. Significados desde las voces de los estudiantes del grado 9 de la Institución Educativa Andino de San Lorenzo” y plan de acción.....	46
4.3	Aplicación de la Estrategia. “El Territorio que me identifica. Significados desde las voces de los estudiantes del grado 9 de la Institución Educativa Andino de San Lorenzo”	52
4.4	Fase de Reflexión-Evaluación de la Estrategia.....	66
4.4.1	Tejiendo reflexiones y estrategias sobre el territorio.	67

4.4.1.1	Reflexiones, preguntas e intereses de la investigadora.....	67
4.4.1.2	Estrategias pedagógicas que inquietan y tejen reflexión.	71
4.4.2	Territorio e Identidad: una mirada desde la tierra y el campo.....	75
4.4.2.1	San Lorenzo, territorio y tradición.....	75
4.4.2.2	Identidad desde la tierra y el campesinado.	78
4.4.2.3	La semilla que alimenta e identifica.	89
4.4.3	La Educación Popular y la lectura crítica de la realidad.	92
4.4.3.1	Leer críticamente la realidad para sembrar libertad.	92
4.4.3.2	Diálogo entre la Educación Popular y la Educación tradicional	94
	Capítulo 5. Conclusiones Reflexiones y Recomendaciones	97
	Bibliografía	99
	Anexos	103

Lista de fotografías

	Pág.
Fotografía 1. La Piedra labrada. San Lorenzo, Cauca.....	9
Fotografía 2. Jeroglíficos de La Piedra Labrada, San Lorenzo.....	10
Fotografía 3. Encuentro con los estudiantes. Socialización de la propuesta.....	52
Fotografía 4. Estudiantes trabajando en la adecuación de la Biblioteca.	53
Fotografía 5. Cambio de apariencia de la Biblioteca.	53
Fotografía 6. Cuaderno del estudiante Edward Zúñiga. Sobre las semillas nativas	56
Fotografía 7. Cuaderno de la estudiante Eliana Bolaños. Sobre las riquezas del territorio.	56
Fotografía 8. Escrito de la estudiante Karol Buitrón.....	58
Fotografía 9. Escrito del estudiante Juan Manuel Escobar	58
Fotografía 10. Recorriendo “La Piedra”. De izquierda a derecha: Yineth Males, Liseth Bolaños, Estefany Gallardo, Karol Buitrón.....	60
Fotografía 11. Mapa elaborado por: Eliana Bolaños, Bladimir López, Ruth Esperanza Cruz, Yancy Alvarado.	62
Fotografía 12. Identificación con el territorio por Natalia Bolaños.	64
Fotografía 13. Estudiantes interpretando el Himno “La Marcha del Macizo”	64
Fotografía 14. Diálogo con campesinos de la vereda El Silencio.....	66
Fotografía 15. Identidad territorial.	77
Fotografía 16. Riqueza territorial.	77
Fotografía 17. Sobre los alimentos tradicionales.	79
Fotografía 18. Identidad territorial.....	79

Lista de tablas

	Pág.
Tabla 1. Plan de accion	47

Lista de anexos

	Pág.
Anexo A. Diario de Campo.....	104
Anexo B. Matriz de categorías abiertas	105
Anexo C. Categorías axiales	107
Anexo D. Categorías selectivas o emergentes	110

Resumen

El presente estudio “Hacia el significado que sobre la Identidad Territorial, como estrategia de la Educación Popular, asumen los estudiantes del Grado Noveno, en el contexto rural campesino de la Institución Educativa Andino de San Lorenzo (Bolívar Cauca) entre 2016-2018”, se desarrolló en distintos momentos dentro y fuera de la Institución. Dentro de estos momentos, se logró determinar que los estudiantes establecen relaciones de identidad con el territorio que habitan, y a partir de allí construyen unas formas de vida particulares que los relacionan directamente con la identidad campesina. Este proceso se abordó desde la Educación Popular (EP), con herramientas conceptuales y metodológicas del paradigma cualitativo, desde un enfoque crítico social y con un diseño Metodológico centrado en la Investigación Acción (I.A).

El propósito partió de describir los significados que los estudiantes le otorgan a su identidad desde la lectura del territorio que habitan, en este interés los jóvenes no sólo se reconocen desde el campesinado, sino que además reflexionan sobre su rol dentro de la construcción de una mejor sociedad. El diálogo de saberes, como técnica primordial posibilitó el encuentro y la participación entre los actores sociales, articulando la palabra con el respeto y la tolerancia para llegar a acuerdos que fortalecen la organización dentro de la comunidad que habitan.

Palabras claves: Educación Popular, territorio, identidad, campesinado.

Abstract

The current study: Towards the meaning about the Territorial Identity as strategy of the popular education is being assumed by students of ninth grade of the Educational High School Andino San Lorenzo, in the rural context in the small town of San Lorenzo, Bolivar Cauca. The study was developed in different moments, inside and outside of the Institute, and it is achieved to determine that the students establish relationships of Identity with the territory or place where they are living. Since then, they are building a way of particularities that make a direct relationship with the peasant Identity. This process was addressed from Popular Education (PE), with conceptual and methodological tools of the qualitative paradigm, from a critical social approach and with a Methodological design focused on Action Research (I.A).

The purpose was to describe the meanings or senses that students give their identity from the reading or the gaze of the territory they inhabit, in this way these young people not only recognize themselves from the peasantry, but also reflect on their role in the construction of a better society. The dialogue of knowledge, as a primordial technique, facilitated the meeting and participation among social actors, articulating the word with respect and tolerance to reach agreements that strengthen the organization within the community they inhabit.

Key words: Popular Education, territory, Identity, peasantry

Capítulo 1. Aspectos generales de la investigación

1.1 Presentación

La siguiente propuesta investigativa: “Hacia el significado que sobre la identidad territorial, como estrategia de la Educación popular, asumen los estudiantes del Grado Noveno en el contexto rural campesino de la Institución Educativa Andino de San Lorenzo (Bolívar Cauca) entre el 2016-2018”, se desarrolló desde la estrategia de la Educación Popular. Torres Alfonso, plantea una serie de principios que han sido relevantes dentro de este proceso: la “construcción colectiva de conocimiento, el diálogo, partir de la realidad de los educandos, la participación y la articulación entre teoría y práctica”. (Torres, 2012: 21) De esta manera, se desarrolló una lectura crítica con los jóvenes sobre su territorio y la forma de identificarse con el mismo, esto a través del diálogo como generador de la palabra, del encuentro y la familiaridad. Se buscó que los jóvenes hablaran desde la vivencia de su territorio, de las formas que tienen para conocerlo, descubrirlo y valorarlo. Pensar el territorio y la identidad con el mismo, fue la iniciativa que se tuvo para conocer lo que los jóvenes tienen para contar y problematizar sobre sus diversas realidades.

Los aportes de la Educación Popular permitieron espacios de diálogo para observar, discutir, entender, reflexionar y problematizar sobre las diversas miradas que del territorio realizan los jóvenes, así como la forma en que generan identidad con el mismo. Ello implicó pensar el proceso educativo como un escenario crítico-reflexivo, que permite el acercamiento a las realidades que atraviesa actualmente, no sólo el Macizo colombiano, sino la mayoría de los territorios, en donde la idea de “progreso” y “desarrollo” se viene instaurando a costa de la muerte y destrucción de los recursos naturales. Por tal razón, y en contraposición a lo que el MEN asume como calidad educativa, en donde la competencia y el resultado son claves para definirla o categorizarla, se piensa en la Educación Popular, como el camino que vincula la lectura crítica que surge desde los actores sociales, con la idea de transformación sobre aquellos aspectos problemáticos que ellos mismos vislumbran. En ese sentido, el proceso se vio acompañado por las voces de grandes pensadores como Paulo Freire, Gerardo Ardila, Alfonso Torres, Arturo Escobar entre otros.

Sus aportes teóricos proporcionaron las bases para tejer una lectura crítica de la realidad, desde una mirada que reivindica los saberes, ideas, sentires de los otros, desde el diálogo y la participación.

En este sentido, se trabajó desde la Investigación Acción, donde la reflexión de la práctica docente permite un avance significativo con los estudiantes en la construcción de nuevas formas de leer y entender no sólo el territorio, sino los entornos, saberes y particularidades que como campesinos tienen. Dicho método investigativo, bajo un enfoque cualitativo, permite asumir y entender el proceso educativo como un factor esencial en la búsqueda de transformaciones individuales y sociales, que parten o nacen desde la reflexión como docentes, estudiantes y comunidad en general.

1.2 Descripción del problema

La educación tradicional ha venido acomodándose más que a los intereses de las comunidades, a intereses económicos mundiales que favorecen a unos pocos bajo la idea de «desarrollo». Dicha postura ha afectado directamente ciertas dinámicas sociales de los territorios. Por tal razón, surge esta propuesta investigativa dentro del aula, en la Institución educativa Andino de San Lorenzo (Bolívar Cauca), como una pregunta sobre la forma en que viven, perciben, sienten y generan Identidad los jóvenes con el Territorio, tratando de identificar esos significados o sentidos que se le otorga a un lugar desde las experiencias de compartir, vivir y relacionarse con su entorno.

Si contemplamos el territorio desde una perspectiva económica, por fuera de los intereses de una comunidad, se podría entender la postura que tienen empresas multinacionales avaladas por el Estado (hablando específicamente del Estado colombiano), que asumen un territorio como un espacio geográfico disponible para implementar cualquier modelo de «desarrollo» extractivista, en donde el territorio y sus habitantes pasan a ser un tipo de mercancía más; pero si preguntamos por el territorio desde sus habitantes, y el significado que le otorgan al mismo, y la identificación que asumen con este, se podría pensar en la multiplicidad de sentidos que surgen desde la experiencia y formas de vida de quienes habitan un territorio determinado.

Por tal razón, desde el área de Lengua Castellana, se comienza a pensar en una lectura crítica desde los jóvenes sobre el territorio, teniendo en cuenta que la Institución Educativa Andino, está ubicada dentro la estrella fluvial más importante de Colombia: el Macizo colombiano; en donde actualmente se tiene un alto índice de solicitud minera. En este sentido, se involucra dentro del proceso educativo el reflexionar desde las realidades que viven los jóvenes dentro del territorio para pensar desde abajo, lo que el modelo económico impone desde arriba. Siguiendo estas razones, empiezan las preguntas, ¿qué leen los jóvenes del territorio?, ¿qué realidades tejen desde su experiencia con el mismo?, ¿qué sienten, sueñan, vislumbran los jóvenes sobre el territorio en el que viven?, ¿cómo se identifican con este?, ¿qué significados emergen para ellos desde la identidad con el territorio?

Dialogando desde la educación popular, se plantea una lectura, no sólo de códigos y letras, sino que se piensa una lectura que esté directamente relacionada con los diversos sentires y saberes que tienen en este caso los estudiantes de la Institución Educativa Andino de San Lorenzo sobre el territorio en el que viven. Una lectura que parta de las visiones y experiencias que tienen los jóvenes con aquellas realidades con las que conviven y que los llevan a generar o crear identidad con el mismo.

1.3 Pregunta de investigación

¿Cuál es el significado que sobre la Identidad territorial, como estrategia de la Educación Popular, asumen los estudiantes del Grado Noveno, en el contexto rural campesino de la Institución educativa Andino de San Lorenzo (Bolívar Cauca) entre 2016-2018?

1.4 Contexto sociocultural

1.4.1 Ubicación e Historia

El contexto sociocultural donde se desarrolló este proceso investigativo es la Institución Educativa Andino de San Lorenzo (Bolívar Cauca). El escritor Tirso Augusto Buitrón Díaz, oriundo de San Lorenzo, proporciona dentro de su libro “San Lorenzo, Cauca padecimiento y gloria” varios elementos históricos de lo que ha sido el proceso educativo en esta región.

El autor cuenta, casi que a manera de anécdota cómo se llega a pensar en la educación en este corregimiento, y señala que fue hacia 1888 cuando el señor más rico de la población, llamado Salvador Zúñiga, consideró que era necesario que sus hijas Laureana y Marcelina, aprendieran a leer y a escribir, por tal razón, decide desplazarse a la población de La Cruz Nariño y encuentra a la profesora Berselia Díaz, quien sería la primera maestra en llegar a San Lorenzo, como “profesora privada”. Dentro de una pieza de la casa, inicia el proceso de aprender a leer y escribir para las hijas de don Salvador. Mirando este ejemplo, don Salvador empieza a motivar a más padres de familia y así arriendan una casa que sirvió como escuela y vivienda de la profesora. Cabe resaltar que el pago para la maestra, consistía, según escribe don Tirso, en regalos y comida; sin embargo, la comunidad establece el pago de dos centavos cada mes para la profesora.

Lo que inició como una pequeña escuela dentro de una casa, fue adquiriendo poco a poco forma institucional y ya en 1910 “se habla de grados en la enseñanza primaria, los cuales tenían nombres muy especiales: elemental primero, elemental segundo, media primera, media segunda, superior primero y superior segundo. Es decir, la primaria comprendía seis años; el superior segundo equivalía a lo que hoy se denomina quinto grado” (Buitrón Muñoz, Tirso Augusto; 1989:161), curiosamente dentro de este proceso, cuenta el autor, que en 1924 un educador de primaria ganaba cuatro pesos que no eran pagados a tiempo, y en Bolívar, el gobierno tenía como intermediarios de pago los estancos, que hacían efectivo el pago a través de canecas de aguardiente, que los maestros recibían y revendían a bajo costo para obtener algo de dinero. Para esta época, ya en San Lorenzo, se contaba con dos escuelitas: Escuela de niñas y escuela de varones (existentes aún), que han ido poco a poco remodelándose y acoplándose a los distintos cambios que trae el tiempo. Hay que señalar que en la fundación de las escuelas, se hacía la división entre mujeres y hombres; actualmente, aunque conserven su nombre, son escuelas mixtas; en donde funciona la primaria (de primero a quinto).

A pesar de contar con estas escuelas, la comunidad empieza a tener iniciativas para fundar lo que sería el colegio para el corregimiento, y se da, según narra Buitrón Muñoz Tirso, a través de personas influyentes dentro de la comunidad, como lo eran el párroco Oscar Cataño y los señores: Julio Rómulo Caicedo, Rubén Caicedo, Aristóbulo Urbano y

Reinaldo Caicedo, quienes en el año de 1977, viajan a la ciudad de Popayán para asesorarse. En dicha visita, les sugieren que funden el colegio a través de una Cooperativa que se encargaría de manejar y pagar a los docentes. “Así que personas de San Lorenzo y de Popayán, se unieron y formaron una cooperativa que se llamó Cooperativa del Colegio Andino, en la que los socios dieron aportes de \$200 y \$500 [...] el primer lugar donde se iniciaron los estudios fue en la casa cural, donde hoy funciona la banda parroquial. Ahí, el primero de septiembre de 1977, cuarenta y cuatro estudiantes, iniciaron el grado sexto de bachillerato...” (Buitrón Muñoz, Tirso Augusto; 1989:173). En este momento de la historia, el colegio es denominado Colegio cooperativo Andino, sin embargo, en 1980 sale la ordenanza No. 080, en la cual el departamento mediante asamblea toma a los colegios cooperativos departamentales del momento, entre los que se encuentra el de San Lorenzo, y deja de ser cooperativo, para ser departamental, en donde el departamento asume el pago de profesores y demás gastos de funcionamiento. Es así como cambia su nombre a “Colegio departamental Andino”.

Para entonces, el colegio funcionaba en la casa cural, sin embargo, tras la implementación de nuevos grados, se ve la necesidad de cambiar de lugar y se piensa en hacer uso de un edificio (ubicado en la parte oriental del pueblo), en el que pensaban construir oficinas públicas, bajo la idea de convertir a San Lorenzo en un municipio (idea que por diversas razones se vio frustrada), según narra Tirso Buitrón, allí funcionada Telecom y La Policía. En este nuevo espacio, se da la primera aprobación de cuatro grados (6-9) a través de la Resolución No 10833, del Ministerio de Educación Nacional. Poco a poco, se va viendo la necesidad de llegar a la culminación del bachillerato y tras varios esfuerzos se logra tras la Resolución No. 9483 de junio 21 de 1985, expedida por la Secretaría de Educación del Cauca.

1.4.2 Escenario Sociocultural---

Tras este breve recorrido histórico, cabe mencionar que actualmente la Institución, continúa ubicada en la parte oriental del pueblo. Lleva funcionando en el corregimiento ya 40 años, ofreciendo dentro de sus instalaciones los grados de sexto a once. Por fuera de este, continúan las sedes de primaria, divididas en sede niñas y varones. El corregimiento

cuenta con diversas escuelas ubicadas en veredas como: La Ramada, El Guineal, Portachuelo, La Florida, El Silencio, La Esperanza y La Guadua, sumando todas las escuelas, más los estudiantes del colegio, la tasa técnica de la Institución es de aproximadamente cuatrocientos setenta (470) estudiantes, de los cuales, el colegio tiene aproximadamente doscientos setenta y dos (272).

La planta física de la Institución no es la más adecuada para el número de estudiantes que hay, los espacios de esparcimiento son limitados, sólo se cuenta con una cancha que actualmente y debido a fallas geológicas, presenta diversos daños. Los estudiantes suelen manifestar que el colegio es como una cárcel, pues sus salones y estructura en general son estrechos. Debido a una falla del terreno, tuvieron que sellarse dos aulas nuevas, que empezaron a partirse y hoy son una amenaza para la comunidad educativa. Debido a esto, se tuvo que adecuar la Biblioteca como salón, desapareciendo como tal. La modalidad del colegio es académica y aunque se ha intentado cambiar hasta el momento no ha sido posible. La Institución cuenta con una planta de docentes completa. Contando a los docentes de las escuelas, más los del colegio, se tiene un total de treinta docentes; más el coordinador y la rectora encargada. De este grupo de docentes, dieciséis se encuentran en el colegio, cubriendo la totalidad de la labor académica del bachillerato.

Ahora bien, es importante resaltar que la Institución se encuentra ubicada en uno de los pueblos que conforma la gran estrella fluvial, denominada Macizo Colombiano. Rodeando el gran anillo, nos encontramos en el corregimiento de San Lorenzo, en el municipio de Bolívar Cauca. Este corregimiento está ubicado “en la falda occidental del Cerro Pan de Azúcar, perteneciente al Nudo de Almaguer o Macizo Colombiano [...] el corregimiento limita por el Norte: con el corregimiento de Bolívar, por el Sur: con el departamento de Nariño, por el Oriente: con los corregimientos de El Carmen y Los Milagros; por el Occidente con el municipio de Mercaderes y el corregimiento de Florencia” (Buitrón, 1989: 259). Dentro de este punto, es pertinente aclarar que el corregimiento de Florencia se establece como Municipio en el año de 1993, pero cuando el autor realiza la investigación, aún estaba constituido como unidad administrativa del Municipio de Mercaderes.

San Lorenzo, es uno de los corregimientos más importantes para el municipio de Bolívar por su diversidad agrícola e hídrica. El corregimiento de San Lorenzo cuenta con diferentes

pisos térmicos que favorece el cultivo de distintos productos agrícolas. Aunque mayormente predomina un piso térmico templado, encontramos también un clima frío en veredas como La Huecada y La Pradera y al Occidente un piso térmico cálido. Esta diversidad permite que se encuentre cultivos de plátano, maíz, café, caña de azúcar, entre otros, de lo que basan su economía campesina. Su riqueza hídrica, propia del Macizo colombiano, la encontramos en ríos como el Sambingo (amenazado actualmente por problemas de minería) y Hato Viejo, así como por las quebradas: El Chupadero, Agua Sucia, El Silencio, La Cotuda, Portachuelo, El Duende, Peña Negra, El Sombreo, Las Aradas y El Maco. Riqueza que debe protegerse. Esta diversidad actualmente tiene como amenazas la arremetida del monocultivo del café, que poco a poco desplaza la parcela campesina, así como la presencia de mineros por los lados de Mercaderes que amenaza la riqueza hídrica, y por último, la presencia de cultivos ilícitos que acarrea grupos armados y desvincula al campesinado de sus labores, para insertarlo en modelos que no favorecen las economías propias de la región.



Fotografía 1. La Piedra labrada. San Lorenzo, Cauca

Fuente: Archivo fotográfico Astrid Lorena Gaviria

Sumado a estos elementos, San Lorenzo cuenta con una riqueza histórica poco explorada. Buitrón Muñoz Tirso, relata en su texto que antes de la llegada de los españoles, en lo que hoy se conoce como San Lorenzo, ya existían algunas “chozas” habitadas por indígenas Quillacingas. Tal afirmación se debe por el hallazgo de “dos escritos indígenas sobre enormes piedras [...] La más grande la conocemos con el nombre de Piedra Labrada; está ubicada a unos tres kilómetros y al nororiente de la actual población de San Lorenzo.

La otra piedra, se encuentra un kilómetro más cerca del pueblo...” (Buitrón Muñoz; 1989:11) Este aspecto nos lleva a pensar en la riqueza cultural que se pierde dentro del proceso de colonización, las migraciones que debieron hacerse hacia distintas zonas para salvaguardar la vida y la historia inconclusa de un pueblo que sólo tiene las piedras como recuerdo de un legado ancestral.



Fotografía 2. Jeroglíficos de La Piedra Labrada, San Lorenzo

Fuente: Archivo fotográfico Astrid Lorena Gaviria

1.4.3 Actores Sociales

Los habitantes de San Lorenzo son conocidos popularmente como los “Pandeche”, debido a una receta tradicional para hacer pan. Cuentan sus habitantes que antiguamente, en San Lorenzo, se hacía pan en hornos de leña, y su elaboración y por ende gusto, radicaba en remojar la harina en leche. Actualmente, es una tradición que tiende a desaparecer. En términos generales se puede decir que los pobladores de San Lorenzo, son personas tranquilas, solidarias, en su mayoría introvertidas, pero cuando entran en confianza, dejan ver su buen sentido del humor, en donde colocarse apodos es muy común. Aún se conservan sus fiestas patronales, realizadas el 15 de Agosto, en honor al mártir San Lorenzo, patrono de la comunidad. Esta es una fiesta que involucra a pequeños y grandes, y es uno de los espacios que han encontrado los jóvenes para vincularse desde sus sueños por rescatar algunas tradiciones que ellos consideran se está perdiendo como son las chirimías.

Muchas de las familias de estos estudiantes han sido desintegradas por diversas razones. Algunas madres solteras han tenido que salir del pueblo en busca de oportunidades de trabajo, entonces, ciudades como Popayán, Cali o Bogotá, son el referente obligado para trabajar generalmente como empleadas de servicio doméstico, desde estos lugares, envían cierta cantidad de dinero para sus hijos que se quedan al cuidado de algún familiar, generalmente los abuelos o tíos; incluso, se sabe de casos en que los estudiantes están al cuidado únicamente de algún vecino. Todas estas realidades son visibles en los comportamientos que manifiestan los estudiantes. Igualmente, también contamos con familias campesinas consolidadas que apoyan el desarrollo personal y académico de sus hijos.

En medio de este escenario, se halla el colegio. La propuesta se desarrolla dentro de la Institución con los estudiantes del Grado Noveno. Inicialmente, se trabajó con cuarenta estudiantes, pero por diversas razones, el grupo queda reducido a veintitrés, quienes oscilan entre los 13 y 16 años aproximadamente. La mayoría de estos jóvenes provienen de familias campesinas, humildes, con historias de vida particulares. Muchos hijos de padre o madre soltera, otros bajo el cuidado de los abuelos, o simplemente bajo la observación de un familiar. Son jóvenes con muchos sueños, pero también con miedos infundidos desde diversas figuras autoritarias que los lleva a hacer tímidos, introvertidos, inseguros de sí mismos. La mayoría de estos estudiantes, deben caminar entre una o dos horas para llegar hasta la institución, y son sus historias de camino las que nos invita también a conocer cómo viven el territorio que transitan. Varios provienen de distintas veredas como: El Pedregal, La Ramada, El Guineal, La Pradera, El Silencio, La Florida, Pueblo Viejo, La Esperanza (Centro, Alta y baja), La Guadua, Limonguayco, y San Antonio.

1.5 Justificación

La Institución Educativa Andino San Lorenzo, se encuentra ubicada en el corregimiento de San Lorenzo, Municipio de Bolívar Cauca. Es una población que aunque tiene un legado histórico indígena, es en la actualidad, mayoritariamente campesina. La institución cuenta con una modalidad académica, por tal razón, la carga asignada para el área de español y literatura es de cinco horas semanales para cada grupo. Bajo este panorama, los

profesores se encuentran con un sin número de dificultades en torno a las exigencias que establece el Ministerio de Educación Nacional en relación con la lectura y escritura. Dichas exigencias medidas y evaluadas desde las diferentes pruebas estandarizadas (Saber e Icfes), colocan a los profesores a diseñar, plantear y replantear distintas estrategias para que el estudiante se acerque a la lectura y pueda desde allí, interpretar, inferir y crear; ello, en aras de una comprensión crítica que le permita asumir una posición frente a lo que lee. Nuestra institución no cuenta con los libros suficientes y adecuados para iniciar un proceso de lectura desde los intereses y gustos de los jóvenes. Sumado a ello, dentro de la comunidad no existe una cultura lectora que permita establecer gustos y afinidades entre los estudiantes con la lectura. Dichas razones, sumadas a la distancia en la que se encuentra el corregimiento con la cabecera municipal donde se encuentra la Biblioteca, lleva a que desde el área de Lengua Castellana se piense una posible ruta para acercar a los estudiantes (principalmente a los estudiantes del grado noveno) hacia una lectura de contexto.

Basada en uno de los principios de la Educación Popular, como es el de “leer críticamente la realidad” (Torres; 2007:30), se diseña un recorrido con los estudiantes del grado noveno, para dialogar y encontrar aquellos aspectos del territorio que ellos leen y con los que se identifican. Entender entonces, que el proceso educativo debe partir desde lo que los estudiantes conocen, es importante en la construcción de escenarios de igualdad. Comúnmente, los estudiantes responden a los intereses de los profesores, quienes a su vez, responden a intereses que establece el Ministerio de Educación Nacional, quien a su vez, responde a políticas económicas mundiales, que poco o nada conocen de las realidades de estudiantes y profesores. En dicha cadena, se desdibujan las problemáticas sociales que atraviesan las sociedades, y se sigue legitimando un único saber y una única verdad. El conocimiento entonces, se diseña de la misma manera para todos, y ello es problemático, pues en esa postura radical y vertical, muchos son descalificados, negados, invisibilizados y etiquetados. Es importante entonces, replantear los roles, y abrir caminos de diálogo y encuentro con los saberes y formas de hablar y sentir de los estudiantes, para profundizar y problematizar lo que unos y otros aportan dentro del proceso. Así aprendemos y construimos con todos. Como lo expresa Alfonso Torres, refiriéndose al método de Freire:

“En efecto, su método de alfabetización parte de la exigencia de una investigación por parte de los educadores de la realidad de los educandos y de la lectura que éstos hacen de la misma, expresada en su lenguaje. Ya en el acto alfabetizador, se parte de la apropiación problematizadora de la realidad y de la discusión de las lecturas “ingenuas” de los educadores y educandos; a través del diálogo sobre problemas significativos...” (Torres, 2007: 30)

Como lo señala Torres, se hace necesario que el educador participe dentro del conocimiento de la realidad o realidades que se mueven dentro de los educandos, generando espacios de diálogo y encuentro en donde aquello que vivencian sea tenido en cuenta como proceso de conocimiento y posible transformación de aquello que evidencian y problematizan. Como lo diría Freire (1992) “[...] la cuestión fundamental de la lectura de la palabra, siempre precedida por la lectura del mundo. La lectura y la escritura de la palabra, implican una re-lectura más crítica del mundo como “camino” para “re-escribirlo”, es decir, para transformarlo” (Freire; 1992: 62)

Si se tiene en cuenta que el proceso se desarrolla dentro de una comunidad campesina, es importante, observar y reflexionar sobre la forma en que asumen, entienden y se identifican con su territorio. Partiendo de la historia de negación que ha atravesado el campesinado colombiano, y la violencia que han sufrido las comunidades campesinas por parte de los grupos armados, es de vital importancia, escuchar las voces de sus actores, darnos la oportunidad de pensar la lectura del mundo, como lo diría Freire (1983) antes de la lectura de la palabra. De esta manera, se asume una lectura del territorio, para acercarse críticamente a él, y desplegarse hacia la búsqueda de significados que permiten observar la forma en que establecen identificación con el mismo. En esta búsqueda, se va acercando también, a la necesidad de transformar aquellos aspectos de la realidad que al leerlos, se tornan problemáticos. Así se entiende que:

“Conocer el mundo no es una operación meramente intelectual; es un proceso articulado a la práctica y a todas las dimensiones humanas. El presupuesto no es tanto conocer o tomar conciencia del mundo para luego transformarlo, sino conocer el mundo desde y en la práctica transformadora, en la cual intervienen deseos, valores, voluntades, emociones, imaginación,

intenciones y utopías. Este proceso educativo de conocimiento del mundo, no está dado, determinado, sino dándose, cambiando; también los sujetos, en el proceso de conocer y transformar el mundo, van cambiando ellos mismos, y sus preguntas” (Torres, 2007:31)

Ahora bien, se asume la idea de territorio; no sólo como el espacio, suelo o terreno en el que se habita; sino también como escenario de otras formas de ver y entender la vida y las relaciones con los otros. Entonces, ¿qué ven o cómo asumen actualmente los jóvenes el territorio?, ¿qué problemáticas vislumbran?, ¿qué sentidos o significados le otorgan?, ¿con qué elementos lo relacionan? Así, se asume la pregunta, como una apuesta de apertura al diálogo y a la reflexión crítica que involucra los sentires, sueños, emociones, saberes, posiciones y demás de los otros, el preguntarse individual y grupalmente hace del diálogo una potencia transformadora. Como lo señala Alfonso Torres: “Así, el diálogo asume un carácter antropológico y ético, en la medida en que nos hacemos seres humanos autónomos, con capacidad de incidir en la realidad, en la medida en que reconocemos, con otros, que el mundo es susceptible de modificar desde otros valores, sentidos y utopías” (Torres; 2007:33)

Preguntarse qué está pasando en los territorios es importante, preguntarnos cómo lo están viviendo los jóvenes campesinos también. De ahí que construir y tejer con las voces de los estudiantes ese telar llamado territorio, reflexionar con ellos su relación con el territorio y las territorialidades que desde allí se desprenden, es importante. Desentrañar qué elementos capitalistas han permeado, qué elementos culturales aún persisten, qué propuestas tienen, qué sueños tienen; todo ello, es la base para la reflexión y búsqueda de los significados sobre la identidad que establecen los estudiantes con el territorio. Dicho conocimiento pensado desde el afuera del aula, ese afuera que también enseña, y que demuestra muchas veces que es justamente desde esa enseñanza que se prepara para la vida, para la defensa, convivencia, respeto y amor. Entonces, sumado a lo anterior, se buscó devolverle al territorio la posibilidad de hablar, contar, narrar; desde la palabra de los jóvenes.

1.6 Objetivos

1.6.1 Objetivo general

Fortalecer desde la Educación Popular, los significados sobre la identidad territorial, que le otorgan los estudiantes del Grado Noveno, en el contexto rural campesino de la I. E Andino de San Lorenzo (Bolívar Cauca) entre el 2016-2018.

1.6.2 Objetivos específicos

Identificar desde una lectura crítica del territorio, en el área de Español y Literatura, los significados que le otorgan las y los jóvenes a la Identidad Territorial

Caracterizar los significados que le otorgan las y los jóvenes a la Identidad Territorial, a través del diálogo de saberes.

Valorar la estrategia pedagógica, aplicada desde la Educación Popular en torno al sentido de la Identidad Territorial.

Capítulo 2. Referente conceptual

2.1 Antecedentes

Para avanzar y fortalecer el proceso investigativo, se revisaron proyectos y trabajos realizados en torno al territorio y la lectura o reflexión sobre el mismo. De esta manera, se encontraron algunas sistematizaciones que recogen experiencias de diversos contextos que han enriquecido este andar. En esta búsqueda se le dio mayor importancia a aquellos trabajos que surgen de las comunidades campesinas, con las cuales sentimos cierta identificación. Además, se tomaron algunos referentes que tienen como característica común, desarrollarse o formarse como propuestas comunitarias. Las experiencias que han fortalecido esta propuesta, son el resultado de un proceso dentro de las comunidades de las que forman parte, y señalan desde su misma práctica, la necesidad de las comunidades campesinas de organizarse y pensarse desde sus principios, anhelos, sueños y problemáticas. Este pensarse involucra directamente al territorio, sus jóvenes y comunidad en general.

Un trabajo importante es: “Aportes para la protección del territorio en los Montes de María desde un enfoque pedagógico e intercultural” (2015) de la estudiante Tania Jazmín Camacho Rojas. Este trabajo investigativo nos cuenta la experiencia de la comunidad de Montes de María, en su búsqueda y lucha por organizarse en defensa de la tierra y el territorio; y cómo la educación juega un papel central en dicha construcción. En este sentido, le aporta a la investigación, una visión importante de lo que es o significa el territorio y el papel que juega la educación en la construcción sobre el mismo. Además, vincula el diálogo como una herramienta para construir escenarios democráticos y de participación, en donde las voces y los saberes son tenidos en cuenta. De esta manera, la experiencia es de vital importancia para el trabajo investigativo, pues encierra elementos claves para el proceso, como lo son territorio, diálogo, educación popular y campesinado. Ahora bien, adentrándonos un poco al trabajo expuesto, la autora señala que el territorio en Montes de María, ha sido visto como un escenario de múltiples conflictos especialmente con los grupos paramilitares, que durante 1997 y el 2003, siembran terror y muerte dentro

de esta región. Sin embargo, es justamente ese dolor que hace que la población se una, se piense y se reinvente desde aquellos principios que los hacen ser campesinos. Dentro de los Montes de María, se viene gestando todo un proceso cultural y político, que invita a la comunidad a pensarse para resistir a las evidentes amenazas que se presentan, sobre todo, en el territorio y el campesinado. “En Montes de María, la protección del territorio es parte fundamental de las proyecciones de vida de sus habitantes; reconocen el despojo, las violaciones de los derechos humanos [...] Por ello, durante la última década han trabajado por el restablecimiento de sus derechos con ayuda de proyectos que buscan empoderamiento, incidencia política y cambios en la vida diaria” (Camacho, 2015:4)

Por tal razón, han ido fortaleciendo a la juventud no sólo en la memoria de los hechos de violencia que ha vivido la comunidad, sino también, en la identidad como campesinos en unión con su territorio. Esta experiencia es significativa, en la medida en que permite ver que hay ciertas dinámicas, preocupaciones e intereses comunes para nuestros territorios, que la preocupación sobre la identidad en los jóvenes campesinos, es una preocupación compartida y que se debe analizar y reflexionar desde los escenarios educativos, desde los territorios para fortalecer lazos campesinos que puedan hablar y manifestar sobre un nuevo interés: la defensa de la vida en la tierra.

Un segundo referente se encuentra en el municipio de La Vega Cauca, a través del Proceso Campesino y Popular de la Vega (PCPV). Este proceso viene caminando desde hace aproximadamente treinta años de forma organizada y constante, con actividades y propuestas encaminadas en la defensa del Macizo Colombiano. En su Blog, “Proceso campesino del Municipio de la Vega Cauca-Pensar, actuar, resistir, combatir”. Se pueden observar las distintas actividades que como proceso realizan en defensa del territorio y la identidad campesina. Esta organización, cuenta con una amplia trayectoria, y es su caminar, el que le ha permitido hablar con propiedad sobre las diversas problemáticas que aquejan al Macizo Colombiano. El sociólogo Alfredo Molano Bravo, en uno de sus artículos para el periódico El Espectador, titulado “El trasfondo del conflicto en el cauca-El Macizo colombiano, señala varias de las problemáticas por las que debe luchar, pero quizás la más preocupante, la de mayor alarma, es la presencia de la minería en nuestros territorios, el autor señala: “Desde hace siglo y medio su base productiva es la parcela campesina de

mestizos, indígenas, y negros. Hoy, el conflicto entre una economía parcelaria y un gigantesco proyecto de explotación minera tiene convulsionado el Macizo Colombiano, una región agreste y nada dócil [...] En Hueco Hondo la empresa ha perforado 18 pozos de exploración hasta 700 metros, emplea unos 180 obreros y construye campamentos. El Ejército cuida los trabajos, sabe el problema que se está creando. Los campesinos dicen que de las perforaciones resulta una baba barrosa que se bota, sin tratamiento alguno, en los potreros circundantes. La preocupación de la población no es sólo sobre el proyecto de Carboandes, sino sobre la presencia continua e inusitada de quienes se identifican como “pequeños mineros con derecho al trabajo”. Son cuadrillas de obreros —o de técnicos— llevados a la zona en camionetas de 8 cilindros y se alojan en casas de los poblados con discreción y sigilo. Entraron a la zona de Cerro Negro, Altamira, La Playa y Arbela pidiendo permiso a los propietarios de fincas para sacar algunas muestras de suelo. Los campesinos accedieron, pero se alarmaron cuando vieron que la roca es explotada con dinamita y los trozos de material transportados en costales y llevados seguramente hacia Popayán, aunque los “pequeños mineros” dicen que los llevan para el municipio de Suárez, donde hay una explotación minera. Los “pequeños mineros” han tratado de ganarse la voluntad de las comunidades aportando dinero para fiestas comunales, regalando uniformes deportivos con logos de Anglo Gold Ashanti y Carboandes...” Es justamente estas presencias, estas invasiones, las que llevan al PCPV, a resistir en la defensa del territorio.

Con la defensa del territorio, viene la protección del agua, las semillas, la identidad campesina, la economía solidaria, las prácticas populares y demás elementos que forman parte de los saberes tradicionales de las comunidades y territorios. Este grupo que alberga jóvenes, adultos, niños, mujeres y comunidad en general, viene trabajando en defensa del territorio, de allí que su aporte sea central en la propuesta investigativa, además porque nos une un interés personal que es la defensa del Macizo colombiano. Para ampliar este recorrido, se han realizado algunos documentales que han posibilitado el trabajo con los jóvenes, que ven en el territorio una oportunidad de vida, oportunidad desde la defensa de la tierra y el ser campesino. Entre estos están:

“Senderos de autonomía”, documental de: Proceso campesino del municipio de la Vega, Cauca, en: www.procesocampesinolavega.org/2015/11/senderos

“Dignidad campesina”, documental de El retorno producciones, en: <https://youtube/4TxNO2uUM>

“Panelas de resistencia”, documental de Pablo Mejía, en: <https://youtube/PSj1C2z21K8>

“Pueblo Macizo”, documental de Proceso campesino del municipio de la Vega, Cauca, en: www.procesocampesinolavega.org/pueblo-macizo-documental-comunidades-en-resistencia-a-la-minería/

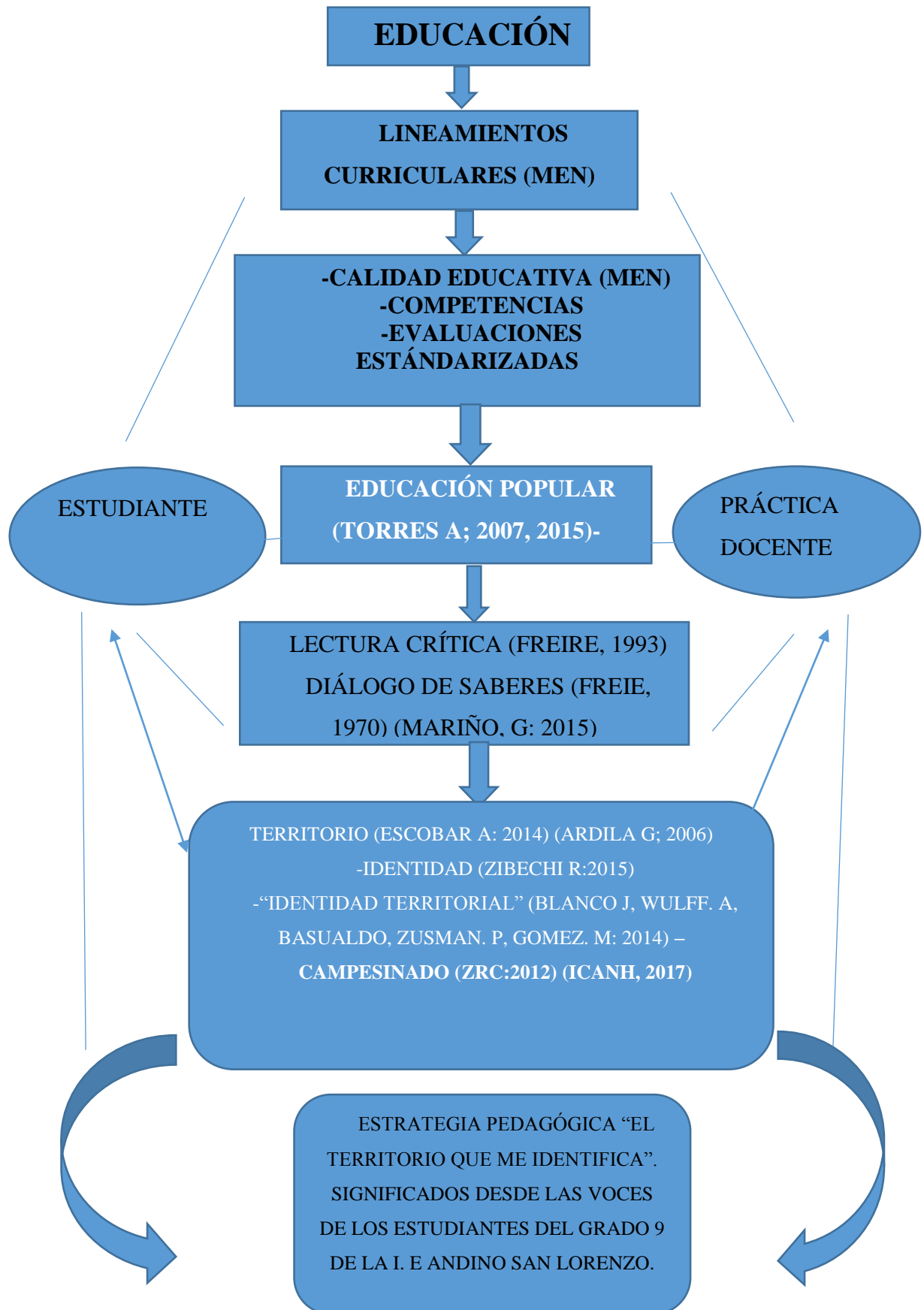
Un tercer referente está asociado a la cartilla “Siembra” identidad y valores campesinos, sistematización realizada por Raúl Collazos Ardila y Yohana Alarcón Valdés, experiencia que da cuenta del proceso formativo realizado con jóvenes en 9 municipios del Cauca, en el marco del proyecto Fortalezas, desde los principios de la Actoría social juvenil, en Alianza con El Comité departamental de Cafeteros del Cauca, la fundación SES de Argentina y la Fundación Jacobs de Suiza. La sistematización aporta estrategias de lectura del territorio desarrolladas con la juventud campesina, desde la perspectiva de la educación popular, donde las y los jóvenes expresan lo que significa para ellas y ellos el territorio. Aporta elementos didácticos y metodológicos para abordar dichas lecturas.

Así mismo, se encuentra el trabajo “La construcción social de la identidad campesina en dos localidades del municipio de Tlaxco, Tlaxcala, México”, (2013) presentado por: Adriana Vázquez García, Enrique Ortiz Torrez, Fernando Zárate Temoltzi e Ignacio Carranza Cerda. La investigación realizada en México, tiene como objetivo “determinar cómo construyen socialmente su identidad los campesinos de las localidades: “Unión Ejidal Tierra y Libertad”, y “San José Atotonilco”, perteneciente al Municipio de Tlaxco, Tlaxcala”” (p,1). Para tal propósito, los investigadores emplean un enfoque cualitativo, en aras de entender desde los sujetos mismos la forma en que se piensan y construyen identidad. A partir de ello, emplean las narrativas de los campesinos para desentrañar la manera en que construyen su identidad desde el campo. Mediante entrevistas, los campesinos narran la forma en que conciben su ser desde el trabajo en el campo, hablan sobre sus experiencias y aprendizajes que los lleva a identificarse con el campesinado. El trabajo nos proporciona algunos elementos sobre el concepto de campesino, en relación con el trabajo agrario, la influencia del legado familiar dentro de la cosmovisión del campesino, la importancia de su trabajo en el ámbito social y la construcción de su identidad a partir de

las experiencias de vida que los hace sentirse parte de un grupo que encierra en sí, una serie de saberes y formas de vida particulares.

Ahora bien, después de observar los antecedentes, se presentará una matriz conceptual, diseñada con el fin de fundamentar las bases teóricas del proyecto investigativo; en esta matriz iniciamos con la categoría de Educación, desde los principios y posturas de MEN, hasta llegar a la Educación Popular y la posibilidad de diseñar nuevas estrategias que apoyen no sólo la práctica docente, sino que además fortalezca el proceso formativo de la comunidad educativa en general.

Figura 1. Matriz Conceptual



2.2 La Educación desde la Ley General de la Educación

La propuesta investigativa tiene como referente importante lo establecido dentro de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994). Entre los lineamientos que ésta le aporta a la Educación, se encuentra uno de vital importancia para la propuesta investigativa, y es el referente al Título III (Modalidad de atención educativa a poblaciones), específicamente el Capítulo 4 relacionado a la Educación campesina y rural. Llama la atención que dentro de esta Ley, se establezca como “diferencial” a las comunidades campesinas, cuando el “campesinado” como tal, no es reconocido como sujeto de derechos dentro de la Constitución. Entonces, ¿cómo diferenciar la Educación campesina que se pretende fomentar, de la Educación para la población mayoritaria?, ¿qué intereses se buscan frente a la denominada Educación Campesina? En cuatro artículos, se establecen los principios con los que debe contar la Educación para las zonas rurales campesinas, entre estos están: el Artículo 64 que refiere el fomento de la educación campesina con el fin de hacer efectivo los propósitos de los artículos 64 y 65 de la Constitución Política; artículos que a su vez establecen como responsabilidad del Estado, por un lado, promover el acceso progresivo de la propiedad de la tierra de los trabajadores agrarios, los servicios de salud, vivienda, comercialización de los productos y demás, para mejorar la vida de los campesinos; además en el Artículo 65 se establece la importancia de la producción de alimentos que debe contar con la protección por parte del Estado. Por tal razón, la educación para zonas rurales deberán hacer efectivo tal propósito, para ello se establece que se debe “promover” un “servicio” de educación campesina, ligada a la formación “técnica” en actividades agrícolas, pecuarias, pesqueras, forestales y agroindustriales que mejoren la calidad de vida de los campesinos y la producción de alimentos. En ese mismo sentido se instauran los artículos 65, 66 y 67, que establecen la creación de Proyectos institucionales ajustados a las particularidades regionales y locales, apoyados por los organismos oficiales.

En ese sentido, se piensa en una educación que esté acorde con las necesidades y particularidades de las comunidades campesinas y su vínculo con el trabajo de la tierra. Sin embargo, este modelo, trajo algunas dificultades. Por un lado, cuando el Estado establece que las instituciones deberán tener acompañamiento “técnico” para mejorar sus producciones, se entra a negar las prácticas diarias campesinas y sus distintos usos y

maneras de producir y comercializar. En ese sentido, empezaron a llegar a las instituciones y por ende a las comunidades “Programas” que han desplazado e incluso acabado “saberes” propios. En búsqueda de la tecnificación y el comercio, llegaron semillas de café, maíz, frijol modificadas que a su vez, requerían de un paquete agroquímico para ser sembradas y mantenidas; y la forma diversificada de los productos empezó a cambiar. Entonces se entiende que no se trata de pensar en qué tipo de educación le convendría a las comunidades rurales campesinas, sin tener en cuenta los saberes de las mismas, pues se trataría entonces, de una forma más de negación y exclusión. De allí la importancia de pensar y diseñar conjuntamente metodologías de participación desde las voces y experiencias de la gente que habita las comunidades, para construir y no imponer. Para tal propósito es necesario, que las comunidades y sus habitantes conozcan y reconozcan sus particularidades y puedan identificarse o reconocerse, en este caso como campesinos, para defender sus principios de organización y producción.

Ahora bien, valorando y reconociendo que se piense dentro del sistema educativo una forma de educación alterna para las comunidades rurales, que al ser trabajada en conjunto con los saberes de los campesinos, podría traer grandes beneficios, nos encontramos con el modelo evaluativo estandarizado, en donde las particularidades se desdibujan. Frente a las pruebas ICFES y ECAES y SABER, todos son exactamente iguales y eso impide en varias ocasiones que los jóvenes de zonas rurales puedan acceder a la Universidad. Limitante que conlleva a que el derecho a la educación sea visiblemente vulnerado en Colombia.

Ahora bien, leyendo dentro de la Ley 115 de 1994, las Disposiciones Preliminares (Título I), específicamente el Artículo 5 (Fines de la Educación), se evidencian “Trece” (13) fines de la educación establecidos de manera general. Entre ellos tenemos: el pleno desarrollo de la personalidad, la formación en el respeto y la tolerancia. La educación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan económica, política y culturalmente. “El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad. La adquisición de una conciencia para la conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente, de la calidad de vida, del uso racional de los recursos naturales... dentro de una cultura ecológica y del riego y la defensa del patrimonio cultural de la Nación, entre otros.

De los anteriormente nombrados, dos resultan importantes para las comunidades campesinas. Por un lado, la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país; puesto que ha sido justamente esto, lo que se les ha sido negado; una educación que los involucre como culturas diversas, con principios y modos de vida particulares que no pueden ser vulnerados bajo ningún interés económico o político que no los favorezca. Por otro lado, una educación, que concientice en la protección del medio ambiente y el cuidado de los recursos naturales; pues es justamente aquí, donde el campesino cumple una función importante. Sus luchas por la tierra y la defensa de los territorios, tendrían que tomarse en cuenta como una forma de educar sobre la preservación de los recursos naturales, aunque sabemos que es justamente el Estado quien vulnera en varias ocasiones el cuidado de su patrimonio cultural y ambiental.

Finalmente, la Ley 115 de 1994, en su Artículo 23, establece de manera general como una de las áreas fundamentales y obligatorias las Humanidades donde integra la Lengua castellana. Y aquí, se inscribe un nuevo reto. Generalmente, la educación desde el lenguaje y sus correctas maneras de hablar, ha negado o desconocido a ciertos grupos sociales; el campesinado no ha sido la excepción. Pese a no tener una lengua nativa como algunas comunidades indígenas, el campesinado tiene unas maneras de hablar y expresarse, que el profesor no debería desconocer. Pese a que el español y la Literatura tienen unas reglas valiosas que deben ser tenidas en cuenta, no podría convertirse en una barrera más para el encuentro y el diálogo con los otros, pues la riqueza del lenguaje abarca la comprensión de las diferencias en aras de acercarnos y entendernos. En este sentido, lo que establece el MEN con relación al lenguaje, debe trascender hacia la comprensión no sólo de textos y códigos, sino la comprensión de contextos y realidades; en donde el lenguaje no sólo forme parte de lo que el escritor Ángel Rama (1984) denominó “Ciudad Letrada”, sino que abarque las distintas culturas y diferencias. De esta manera, el lenguaje deja de servirle a un único poder, para entrar a empoderar las voces de los que debieron callar.

2.3 Educación Popular

Se asume la Educación Popular, como una forma de vida que permite desde la educación, encontrarse con los otros desde sus saberes, experiencias, emociones e historias

de vida. La Educación Popular como una apuesta para pensarse desde múltiples perspectivas que posibiliten generar mejores espacios de convivencia, espacios de reflexión que permitan un buen vivir. Alfonso Torres Carrillo, en dos de sus textos “Educación popular. Trayectoria y actualidad” y “Educación popular y movimientos sociales en América Latina”, sintetiza desde los postulados de Paulo Freire, ciertos rasgos o principios que ayudan a soñar y a construir desde la Educación Popular una alternativa de vida para las comunidades y los territorios. Como crítica al modelo de educación tradicional, positivista, vertical, autoritaria, represiva, individualista, competitiva, discriminativa y represiva; que cumple con unos intereses más económicos que sociales, la Educación Popular se presenta, como un espacio para una nueva mirada educativa, que responda a las necesidades e intereses de las comunidades; para ello, se hace necesario encontrarse con los otros desde el diálogo, la reflexión, los acuerdos, los encuentros, el reconocimiento y valoración de los distintos saberes que confluyen en las diversas prácticas culturales y sociales de los territorios o comunidades; que en su mayoría han sido silenciadas o invisibilizadas tras la idea de un único conocimiento, saber o verdad.

La Educación Popular como una apuesta hacia la lectura crítica de la realidad, que permita evidenciar aquellas construcciones sociales desiguales que niegan el papel político de los hombres y mujeres, impidiendo que la utopía sea una apuesta para hallar entre todos un mundo mejor. Esa realidad que se torna injusta es la que debe reflexionarse para buscar y encontrar caminos alternos, dejando de lado el principio individualista que enseña a competir con el otro, para pensar en colectivo, en unión, en relación y encuentro. En esa medida, la Educación Popular nos abre el camino para reencontrarnos y pensarnos con los otros y otras, para tejer y entender nuevas formas de vida.

2.4 Territorio

Ahora bien, en términos generales, cuando hablamos de territorio, lo relacionamos con un espacio o lugar determinado. El territorio como terreno en donde se desarrollan y se mueven una serie de dinámicas y relaciones que afectan directamente al ser humano. El territorio visto o entendido como un escenario en el que se dinamizan y confluyen elementos que permiten al ser humano pensar y actuar. El territorio es la casa, el colegio, la

calle, nuestro cuarto, nuestro cuerpo; tal y como lo señala Ardila (2006), y cada uno de estos espacios o lugares, están en su mayoría de veces, cobijados en un territorio más amplio que llamamos pueblo, vereda, municipio, corregimiento y demás. Cada uno de estos lugares y espacios mantienen o denotan una particularidad, una serie de características que los hacen ser diferentes o iguales en ciertos rasgos sobre otros lugares.

Gerardo Ardila, en su ponencia, en el Diplomado Gestión de Procesos Culturales y Construcción de lo público “Cultura y Desarrollo territorial” y Arturo Escobar, en el libro “Sentipensar con la tierra”, coinciden en la idea del Territorio, no sólo como espacio geográfico determinado, sino como el lugar de referencia que nos hace sentir parte de algo, el territorio como aquello cercano que me determina en múltiples formas de ser, sentir, pensar, actuar y de relacionarme con el mundo, los saberes, el conocimiento y demás. Igualmente, ambos autores coinciden en replantear la idea de “desarrollo”, que se señala en los discursos económicos mundiales, que divide unos países de otros, bajo la consigna de “desarrollados” y “subdesarrollados”. En esta dinámica, los primeros se imponen sobre los segundos, planeando y planteando “estrategias” para que salgan de ese nivel que los hace o los determina como inferiores. Bajo esa búsqueda, Colombia y el mundo enfrenta una crisis ambiental que no puede ocultarse y que nos invita entonces, a asumir una lectura crítica desde los territorios para entender que algunos conceptos no pueden universalizarse e imponerse, porque quizás, las búsquedas o los intereses no sean los mismos.

En esa perspectiva, Gerardo Ardila, en su conferencia “Cultura y Desarrollo territorial” plantea la mirada de territorio y desarrollo, en lo que él denomina desarrollo territorial. Ardila (2006), señala por un lado, cómo la idea de “desarrollo” está sujeta a un entendimiento de “evolución”, de progreso; pero además, señala una característica para nosotros fundamental; y es la ruptura que esta palabra o idea tiene con la “Naturaleza”, con la tierra, ya que esto justamente es lo que afecta nuestros territorios. Del término territorio, el autor señala que es un espacio geográfico, “posible de ser apropiado y dominado por los seres humanos” (Ardila, 2009: 1). Dicha relación de dominación y apropiación, tendríamos que verla o entenderla desde varias perspectivas; pues ha sido justamente esa relación que nos ha separado de la tierra-naturaleza y nos ha colocado por encima de la vida de otras especies y de otras formas de ser y de existir. Ardila plantea:

“El de territorio, es un concepto que se ha tratado de construir en su forma actual desde hace cerca de doscientos años, durante los cuales nuestra tradición cultural ha tenido que hacer grandes esfuerzos para convertir la naturaleza (en particular la tierra), inmóvil, en un factor circulante en el mercado. Dejemos en claro que conceptos e ideas como el desarrollo, la vida urbana, la propiedad sobre el agua, el suelo, las plantas y los animales; la soberanía; el Estado como administrador de las normas que rigen la propiedad inmobiliaria; la confianza ciega e ilimitada en la técnica como garantía de sobrevivencia; son todos partes de una misma trama cultural que, por una parte, nos entrega una serie de instrumentos mentales para creer que el mundo es como es desde siempre --y que esa es su mejor manera de ser-- y, por otra parte, nos impide entender que, hoy, seguimos dependiendo de la agricultura y, en general, de la naturaleza, para poder vivir. La progresión de las técnicas agroalimentarias no implica el cambio de esta verdad ineludible” (Ardila, 2009: 2).

Se pueden resaltar algunos aspectos importantes. Por un lado, la idea de la tierra como un agente más del mercado que ha hecho que ésta, forme parte activa de las dinámicas del capital, y con esto, que aquellos bienes comunes y gratuitos, como el agua, empiecen a verse comercializados. Esta dinámica, ha ido desarticulando la relación del hombre con la naturaleza, y por ende, con el territorio, generando una relación de poder que nos inserta en una mirada política y económica del territorio. A pesar de ello, todavía sobreviven y ahora con mayor urgencia, resisten, algunas comunidades que dicen que hay otras formas de relación, quizás más antiguas y necesarias con la naturaleza, la tierra y el territorio. Las comunidades indígenas son un ejemplo de ello, pero también están las comunidades campesinas, que intentan asumir nuevas formas de relaciones con el entorno. Como lo señala Ardila (2006): “Casi todas las sociedades indígenas tienen una serie de procedimientos para “pedir permiso” a la naturaleza al tomar sus frutos, así como para “agradecer” sus beneficios, en un constante reconocimiento de la estrecha interacción entre la naturaleza y los seres humanos” (p. 5). Ese permiso, denota una idea no de propiedad, sino de relación, de hermandad, de unidad. Si falla el hombre, afecta a la tierra.

El territorio es además el espacio en el que muchas otras territorialidades se mueven, dichas territorialidades hablan de las múltiples formas de ver y pensar que existen, como lo señala Porto Gonçalves (2009): “En un mismo territorio hay, siempre, múltiples territorialidades. Sin embargo, el territorio tiende a naturalizar las relaciones sociales y de poder, pues se hace refugio, lugar donde cada cual se siente en casa, aunque en una sociedad dividida” (p. 127). En ese sentido, es en el territorio, en donde todas las formas de vivir se hacen posibles, donde las diferencias y los acuerdos confluyen, pero es también entonces, donde podemos observar la forma en que nuestras relaciones rechazan o afirman determinadas formas de vida, en donde observamos que bajo un mismo techo, bajo una misma lengua, confluyen y se mueven diversas formas de ser, pensar y actuar.

Ahora bien, en esos modos de vida diversos que experimentan los territorios, se ha ido formando o gestando un único modelo posible, encaminado o enlazado al actual modelo económico capitalista, que intenta de manera silenciosa y hasta disimulada sembrar una mirada en el consumo y en la búsqueda de un llamado progreso, que nos coloca ante una serie de problemáticas ambientales, sociales y políticas en los territorios. Para observar esto, Escobar (2014), en su texto “Sentipensar con la tierra”, abre un panorama interesante en relación a la reivindicación de nuestros “Territorios” como espacios “diversos”, “Pluriversos” que entran en juego en un modelo social Capitalista que los niega, o que los intenta “homogenizar” tras la búsqueda de un Mundo, y actualmente tras la idea de “Seguridad y Orden”. Nos han pensado desde afuera, y nos han intentado organizar desde dichas ideas, por tanto, somos bajo la idea del “Desarrollo”; “Subdesarrollados”.

Una de las pérdidas que nos ha dejado la idea de superar dicho subdesarrollo, es nuestra actual crisis ambiental, como lo señala Escobar (2014): “La crisis ecológica tiene el potencial para desestabilizar cualquiera de los marcos de desarrollo existentes en la actualidad si se toma en serio, lo cual está pasando en varios lugares de América Latina” (p. 34). Dicha crisis ambiental, no es más que el reflejo de la evidente debilidad que tiene el discurso Occidental dentro de nuestras culturas, pues no asegura la pervivencia de la vida, sino que ataca y acaba con cualquier posibilidad de existencia diversa, es un discurso que parece basarse en la inmediatez, pero no en la continuidad de la existencia humana, animal, y natural a largo plazo. La imposición de dicho discurso, es el que a su vez ha generado que

se intente pensar en otras opciones, en otras miradas humanizantes que posibiliten la pervivencia de los pueblos, de la tierra, y de los territorios; en donde sea posible, una relación armónica con la tierra, con la naturaleza. En este sentido, bien vale la pena pensar en la importancia de generar espacios que faciliten el pensamiento en la diversidad de mundos dentro de este mundo. Buscar la posibilidad de generar propuestas que permitan visualizar las diferencias entre el sentir y pensar de nuestros pueblos en relación al Territorio, y sentar bases de resistencia frente al discurso unitario que nos llega de Occidente, para hacer notar que desde nuestros pueblos se pueden tejer alternativas de vida que no atentan con la vida misma.

2.5 Diálogo de saberes

El diálogo como posibilidad de encuentro con los otros, como habilidad para reencontrarnos desde los sentires y experiencias diversas, como generador de reflexión; como lo expresa Paulo Freire (1970) en “La pedagogía del oprimido”: “No hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión y, por ende, que no sea praxis. De ahí, que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo” (p, 70). Ese decir la palabra que refiere Freire, se asume como la posibilidad existencial de hablar, de contar, de decir, de interpretar; en este acto el mundo cambia, el mundo se transforma. En la medida en que el mundo de quien habla se transforma, permitirá el cambio de ese mundo-fuera del que se pronuncia.

Entonces bien, Freire cuando señala que “...el diálogo es una exigencia existencial. Y siendo el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado, no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas...” (Freire, 1970: 71). Justamente el diálogo empieza a transformarse en un acto político de reconocimiento del otro y la otra, un reconocimiento que invita a la participación, en donde lo que yo sé, se enlaza, se une y se problematiza con los saberes de los otros, en ese intercambio, regresamos con la mente llena de nuevas ideas, de otras posibilidades, de otras realidades que quizás desconocíamos. Dicho acto político de reconocernos, es sin lugar a dudas, un acto amoroso, una apuesta de entender y reconocernos, ese amor que sobre pasa toda diferencia y permite ver, entender y asumir que

en esa diversidad, hay encuentro, hay posibilidad, hay alternativas que unen en propósitos comunes de transformación. Como lo señala Paulo Freire:

“Es así como no hay diálogo si no hay un profundo amor al mundo y a los hombres. No es posible la pronunciación del mundo, que es un acto de creación y recreación, si no existe amor que lo infunda. Siendo el amor fundamento del diálogo, es también diálogo. De ahí que sea, esencialmente, tarea de sujetos y que no pueda verificarse en la relación de dominación. En ésta, lo que hay es patología amorosa: sadismo en quien domina, masoquismo en los dominados. Amor no. El amor es un acto de valentía, nunca de temor; el amor es compromiso con los hombres. Donde quiera exista un hombre oprimido, el acto de amor radica en comprometerse con su causa. La causa de su liberación. Este compromiso, por su carácter amoroso, es dialógico [...] Si no amo al mundo, si no amo la vida, si no amo a los hombres, no me es posible el diálogo” (Freire, 1970: 72,73)

Freire señala sobre el diálogo: Primero, el diálogo como posibilidad de encuentro. El diálogo como una necesidad de la existencia. El diálogo como acto amoroso, y en ese acto, político también, Freire, nos invita a la humildad, como condición esencial para que dicho proceso se lleve a cabo. La humildad la asumimos como la capacidad de valorar, reconocer y respetar la esencia de los otros (as):

“La autosuficiencia es incompatible con el diálogo. Los hombres que carecen de humildad, o aquellos que la pierden, no pueden aproximarse al pueblo. No pueden ser sus compañeros de pronunciación del mundo. Si alguien no es capaz de servirse y saberse tan hombre como los otros, significa que le falta mucho que caminar, para llegar al lugar de encuentro con ellos. En este lugar de encuentro, no hay ignorantes absolutos ni sabios absolutos: hay hombres que, en comunicación, buscan saber más” (Freire, 1970: 73).

Dialogar entonces es una práctica cotidiana, necesaria, pero también es pedagógica, en la medida en que nos permite como docentes entrar en relación con los saberes y sentires de los otros y otras. Autores como German Mariño habla del *diálogo cultural*, que permite

entender, asumir, respetar, valorar y reconocer esos conocimientos otros y diversos que confluyen, viven y existen en nuestros pueblos, comunidades y territorios. Así mismo, Ghiso (2016), nos referirá el *diálogo de saberes*, como esa posibilidad de crear y formar conocimientos colectivos desde relaciones democráticas, horizontales y solidarias con los otros y otras, lo que nos permite interactuar y vivenciar con y desde diversas experiencias.

2.6 Identidad

El concepto de Identidad ha tenido distintas concepciones, y puede ser entendido de distintas maneras. Jorge Blanco, Alejandra Wulff y Juan Basualdo (2014) en su texto “Estudio Identidad Territorial” realizan en el primer capítulo, un despliegue sobre el concepto de Identidad. Señalan que la Identidad fue entendida desde dos vertientes importantes: por un lado, desde la perspectiva del *esencialismo filosófico*, que entendía la identidad como un atributo natural e invariable, atribuida a la personalidad. Por otro lado, estaba la Perspectiva relacional, que habla de *identidades* que se construyen socialmente y que se encuentran en constante cambio, en la medida en que los individuos toman conciencia de sus actos en relación con los otros. Esta postura es una construcción social e histórica. Si bien es cierto que la Identidad es algo que se le atribuye a la personalidad, como lo sugiere la postura esencializada, también es cierto que esta se va modificando en la medida en que nos relacionamos con los otros en sociedad. De allí que podríamos hablar de identidad, como una construcción personal, que se complementa con nuestra relación social, y que es justamente allí, donde encuentra una identificación.

Raúl Zibechi (2015) señala: “Cuando alguien es invisible, por ser negro, indio, mujer, mestizo o pobre, cuando alguien es ninguneado sistemáticamente por su raza, género u otra condición, lo primero que hace es intentar existir, levantar la mano, ponerse de pie y decir ¡aquí estoy! Existo. Esa es la lógica de la identidad” (Zibechi; 2015:33) en ese sentido, se asume la Identidad como el reconocimiento que se establece con algo; bien puede ser un espacio (comunidad, territorio, ciudad etc.), una ideología, una creencia o simplemente una forma de vida. La identidad entendida como una construcción social que se va gestando en la relación con los entornos en los que nos movemos y de los que se es parte. La identidad no como una idea más para negar otro tipo de identidades; es decir, quien se identifique

como *indígena* o *afro*, no lo hace para demostrar superioridad el uno frente al otro, se identifican para entender sus diferencias, sus relaciones, pero ante todo, para que constitucionalmente se le reconozcan unos derechos.

En el caso del *campesinado colombiano*, el reconocimiento de un tipo de “Identidad” se hace cada vez más urgente. Constitucionalmente el *campesinado* no existe, sin embargo, se sabe que históricamente han formado parte de la construcción de país; así, construyen y tejen desde sus vivencias y experiencias un tipo de *identidad* que bien vale la pena ser tomada en cuenta para que su derecho a la Tierra no sea negado. El campesino al identificarse con la tierra y su trabajo en ella, establece que su presencia sea tomada en cuenta. La identidad entonces, es la búsqueda de la voz propia que se enlaza con otras voces para construir escenarios más justos, en donde las formas de vivir y *ser*, puedan contar y ser valoradas frente a muchas otras que se sabe existen, colocando en crisis el concepto de “Identidad nacional”, que emplean los gobiernos para referirse a la “totalidad” de la población, cuando muchos y muchas no se sienten identificados con esos “valores” sociales y culturales con los que se encierra a toda una población o comunidad.

2.7 Identidad Territorial

Si se piensa la Identidad como una construcción del ser en relación a las vivencias y experiencias que se establecen y se consolidan en la interacción con otros, pensar en el espacio, lugar o territorio es importante; pues es desde allí, donde empiezan a surgir nuestras primeras identificaciones. Los lugares adquieren un valor esencial en el momento de identificarnos con algo o alguien. Los espacios en los que nos movemos forman parte de la construcción de la “Identidad”. En este sentido, cuando se hace referencia a la Identidad territorial, se piensa en los sentidos o significados que le otorga el territorio a la identidad de una determinada persona o grupo social.

Jorge Blanco, Alejandra Wulff y Juan Basualdo (2014) en su texto “Estudio Identidad Territorial”, señalan, citando a Haesbaert, que la identidad territorial, posee un valor político en la medida en que involucra la idea de territorio como espacio, pero también en términos de “poder”, ya que expresa relaciones de apropiación (subjetividades, tradiciones, culturas, costumbres) y de dominación que pueden desplegarse desde intereses económicos

mundiales que afectan directamente a quienes habitan un territorio (p.34) En dicha confrontación, pensar la identidad territorial como un derecho de las comunidades que saben que su relación con el territorio es central para el desarrollo social de sus experiencias, es importante y necesario, pues se estaría hablando del derecho al territorio como eje central para el buen vivir. En este sentido, pensar en la identidad territorial, posibilitaría el replanteamiento de la vida de las comunidades dentro de sus territorios, y no por fuera de estos. En palabras de los autores:

“En esta negociación de sus derechos, los habitantes se tornarían ciudadanos, el sentido de lugar se convertiría en un derecho (multi) territorial. Dentro de este marco, se propone que, más que esencializar una idea de territorio a partir de los contenidos otorgados por las historias y geografías nacionales, se conciba a la territorialidad como un derecho humano. La relación entre derecho humano y territorialidad se articularía en la defensa al uso del territorio: como abrigo, como fuente de recursos, para su apropiación y dominación, como memoria de una o varias historias y geografías de la propia cultura construida en interrelación con otros lugares, para moverse y permanecer, para acceder a los servicios básicos. [...]” (Blanco, Wulff, Basualdo; 2014: 58)

En la medida en que la idea de identidad, incorpore elementos del territorio y sus múltiples usos, como derecho fundamental para el despliegue del *ser* desde el territorio, se hace necesaria la lucha por la reivindicación de las múltiples identidades que se despliegan desde los territorios que se habitan. De esta manera la identidad territorial, permitiría significar la vida en los territorios y hacer visible desde allí, las diferencias y relaciones en torno a la idea de “Identidad nacional” legitimada por los Estados y gobiernos como una forma de homogenizar una sociedad que muchas veces no se siente identificada con la lengua, la raza y la religión. De allí, que pensando en la identidad territorial, se podrían desdibujar aquellas ideas generales que toman el control sobre las culturas y los territorios, y que por ende, sienten total autonomía y derecho para diseñar planes económicos o políticos que no necesariamente responden a los intereses de sus habitantes. Como lo señalan los autores:

“Todas estas propuestas destacan que la nación y el nacionalismo son productos de la modernidad y han sido creados como medios para fines políticos. Así, las burguesías ilustradas configuran la nación para universalizar sus valores, naturalizar las diferencias sociales y lograr cierta homogeneidad cultural entre un conjunto de personas que no necesariamente comparten los mismos rasgos étnicos, religiosos o lingüísticos. Los habitantes de la nación son presentados tanto en el pasado como en el futuro formando parte de una comunidad natural con una identidad de origen, de cultura, de intereses que trascienden a los individuos y a las condiciones sociales” (Balibar y Wallerstein 1991. (Blanco, Wulff, Basualdo; 2014: 18).

2.8 Campesinado o campesino

El Instituto Colombiano de Antropología e Historia (ICANH) (2007) elabora un documento de carácter técnico para conceptualizar el término “campesino”, en aras de que el campesinado fuese incluido dentro del CENSO del 2017. Ello, como una petición de “la Mesa Campesina del Cauca, CIMA-PUPSOC/ interlocución y negociación nacional” (ICANH; 2017) Este documento es central para entender no sólo la idea de “campesino” como concepto, sino la idea del campesinado como sujetos de derecho; pues se sabe que el campesinado existe históricamente en Colombia, pero no cuenta como grupo diferencial que como tal, requiere un trato desde sus tradiciones y posturas dentro de la tierra y el campo.

En el documento se establece que “El campesinado se constituye históricamente. Su génesis y transformación están relacionadas con el proceso de acumulación de capital de cada periodo histórico y con las distintas formas de vida campesina asociadas a ellos. Por tanto, los campesinos son productos históricos específicos, lo que implica a su vez concebir sus orígenes comunitarios múltiples y diversos, así como sus trayectorias variables y diferenciadas. Es necesario concebir la configuración de comunidades campesinas en relación con las tendencias de la producción agropecuaria, los procesos políticos, el rol de la violencia y la presencia de múltiples actores en el campo”. En este sentido, el campesino se articula directamente con unas formas de vida específicas que los diferencia (y también

los relaciona) de otros grupos sociales (indígenas, afro) que cuentan ya con un reconocimiento político y social dentro de la Constitución política del 91. Por tal razón, es importante tener en cuenta aquellas características que forman parte de la identidad campesina y que son tenidas en cuenta para configurar su concepto.

El ICANH (2007) resalta varios aspectos a tener en cuenta para hablar sobre el campesino. En primer lugar, la relación directa y estrecha entre el campesinado y la tierra. Dicha relación establecida entre el trabajo y las formas asociativas y organizativas alrededor de la misma (carácter vecinal, núcleos comunitarios, el hogar etc.). En segundo lugar, la distinción del campesinado con los sistemas agroindustriales y latifundistas, pues la vida campesina respeta la diversidad de cultivos de los cuales depende el sustento de sus familias. En tercer lugar, la autoafirmación que se gesta en las comunidades como una identidad campesina que se relaciona y se establece desde los valores del campo. En cuarto y último lugar, el campesinado como sujeto participativo dentro de la vida nacional a través de sus luchas por el reconocimiento y el trabajo digno dentro de sus tierras, por las que además ha tenido que luchar. En este sentido, el campesinado es aquel que desde el trabajo de la tierra logra crear estrategias de autoproducción que lo diferencian del obrero que depende de horarios y tiempos específicos para el desarrollo de su trabajo, mientras el campesino, produce, consume y si es necesario vende desde sus tiempos y espacios, aquello que siembra y cultiva. El campesinado es un ejemplo de dignidad y lucha.

Capítulo 3. Diseño Metodológico

3.1 Paradigma Cualitativo

Este paradigma posibilita entender y asumir la realidad como un escenario de múltiples realidades que al tejerse genera distintos modos de vivenciar el entorno. Ello permite entender lo dinámico que resulta el pensamiento y la realidad, permitiéndole al investigador sumergirse en las distintas ideas y realidades que su práctica genera, motivándolo a su vez a generar espacios de conciencia, que permita transformaciones alrededor de esas vivencias y experiencias. El investigador describe, comprende y reflexiona en las particularidades que se manifiestan en los sujetos que intervienen en el proceso investigativo; de ahí, que sea necesario que se dé, según Víctor Miguel Niño Rojas “[...] un proceso interactivo entre investigador y sujetos investigados”, además de que “La reflexión es permanente. Y el mismo análisis va desde el comienzo hasta el final” (Niño R; 2011:31). Es importante entonces, que el investigador se conecte de forma directa con los sujetos con quienes lleva a cabo su proceso investigativo, para lograr con su observación, reflexión y comprensión, una retroalimentación de aquello que descubre conjuntamente con el grupo. Esta perspectiva cualitativa entonces, posibilita observar cómo los y las jóvenes narran, visualizan, experimentan y vivencian el territorio. Todo ese recorrido, esas voces son los elementos del investigador para crear sus descripciones, interpretaciones y comprensiones; pero no desde su perspectiva, sino en unión con las perspectivas de los y las jóvenes que participan en el proceso investigativo.

3.2 Enfoque socio crítico

Esta propuesta investigativa se sustenta en un enfoque socio crítico que posibilita adentrarse críticamente a la realidad o realidades, en aras de generar transformaciones alrededor de ellas. Bausela Herrera señala que: “Su aporte radica en sostener que el conocimiento supone asumir una posición crítica y una acción transformadora frente a la realidad, posición que despertaría en el investigador una conciencia verdadera” (p. 30), esa conciencia, está en relación con la capacidad del investigador de indignarse frente a las

situaciones injustas que rodean nuestras sociedades, y su actitud crítica para sembrar conjuntamente posibilidades distintas y mejores para quienes puedan estar involucrados en estas injusticias. Observar y reflexionar el territorio con los y las jóvenes; y hacer de esa observación una lectura crítica, permite indagar sobre la forma en que los jóvenes se están asumiendo dentro de sus comunidades. En ese indagar sobre la realidad, el docente investigador asume una metodología dialógica y participativa, en donde sean las voces de los y las jóvenes las que recreen el territorio en el que viven y actúan y desde el cual, significan la identidad territorial.

3.3 Método de Investigación: La Investigación Acción.

El pedagogo Jhon Elliott, señala como característica importante de la investigación acción, la relación de ésta “con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores, en vez de con los "problemas teóricos" definidos por los investigadores puros en el entorno de una disciplina del saber” (Elliott, 1990:5), dicha relación, hace del docente un investigador que indaga y reflexiona sobre su propia práctica, y entiende cómo esta repercute en los sujetos que intervienen en dicha práctica. En este sentido, la Investigación-acción asume el proceso de enseñanza, como un proceso investigativo, en donde el docente a través de su práctica educativa, reflexiona sobre la misma para crear o generar espacios que la mejoren y posibiliten escenarios propicios para quienes participan dentro del proceso educativo.

De igual manera, Ballesteros (2003), en su artículo “Investigación en Educación Social”, sintetiza lo que es o significa la Investigación Acción, y señala que ésta “Se desarrolla de forma participativa y colaboradora” (p. 3), en donde los sujetos que intervienen en el proceso investigativo, también reflexionan sobre su papel transformador dentro de sus contextos; por tanto, no es el docente-investigador que indaga sobre “otros” y “otras”; sino “...que el centro de interés está en el modo en que uno mismo trabaja con y para otros. Las personas, por tanto, no son consideradas objeto de investigación, sino agentes de cambio y mejora” (Ballesteros, 2003, p. 4) que se descubren y se reconocen como tal, dentro del proceso pedagógico que el docente investigador lleva. Para dicho proceso se plantea

siguiendo las posturas de Kurt Lewin y Jhon Elliott, un esquema metodológico que cuenta con las siguientes fases: planificación, acción, observación y reflexión.

3.4 Fases

3.4.1 Planificación y Fase inicial. Acercamiento con los y las jóvenes.

Dentro de esta fase se plantea el problema a investigar, se elaboró la pregunta, objetivos y se diseña la metodología. En esta primera fase, se busca dialoga con los participantes del proceso investigativo sobre lo que significa para ellos (as) el territorio. Esta fase de reconocimiento es fundamental para observar la disponibilidad del grupo de forma espontánea y generar confianza. De esta manera nos acercarnos a las sensibilidades y vivencias desde el territorio con los (as) jóvenes. Aquí, lo importante es generar un espacio en el que los (as) jóvenes sientan seguridad para expresar y dialogar, asumiendo con agrado y placer el ejercicio reflexivo que se les propuso.

3.4.2 Fase intermedia o elaboración del plan de acción

Partiendo de ese primer encuentro con los jóvenes, empezamos a generar los espacios para una lectura crítica del territorio a partir del diálogo. Para ello, es importante que la maestra observe las relaciones o conexiones que establecen los estudiantes en relación al territorio para poder desprender las diversas categorías que puedan surgir de sus lecturas. Allí, los sentires, las vivencias y experiencias de los jóvenes juegan un papel importante y decisivo, en la medida en que es justamente esa sensibilidad, la que diseñará nuestras estrategias para problematizar, mediar, potencializar, visibilizar y valorar aquellas miradas que sobre el territorio se pueden generar.

3.4.3 Fase de ejecución y evaluación

En esta fase, se ejecutó y se llevó a cabo, la reflexión sobre el alcance que tuvo la propuesta y las distintas estrategias que posibilitaron la recolección de información.

3.5 Estrategias de recolección de datos

3.5.1 Preguntar para expandir el diálogo.

Preguntar para dialogar, problematizar, conocer y reconocer al otro-otra. Como lo expresa Ghiso (2016), en su texto “Formar en investigación desde la perspectiva de la Educación popular” (p. 55), el preguntar para: “Develar la realidad desde las preguntas [...] En este develarse, las personas que participan en el proceso formativo, tienen una sensación común: se sienten interpelados por los interrogantes y las respuestas que alguna vez o nunca se habían formulado”. Con la pregunta se intenta potencializar a cada uno de los sujetos que intervienen en este proceso reflexivo-dialógico; potenciar la voz de los que muchas veces tienen miedo, potenciar la palabra de los que hablan hasta con el silencio, potenciar la palabra escrita, la palabra dibujada; en fin, este proceso busca interrogar sobre el territorio, para describir y descubrir otras territorialidades e identidades que quizás permanecen ocultas.

3.5.2 La observación participante.

Esto permitió que como maestros investigadores, se tomara nota de aquellas cosas que se observaron y percibieron; y que desde la reflexión fueron valiosas e importantes.

3.5.3 Diario de campo

Permitieron describir los encuentros y las experiencias dentro del proceso investigativo; dichas descripciones e ideas son la base para la reflexión y evaluación posterior. (Ver Anexo A)

3.5.4 Grupos de discusión

Nuestro proceso se desarrolla a partir del diálogo, la pregunta, las reflexiones que construimos de manera individual y grupal, para ello, es importante los encuentros que tenemos como grupo, en donde colocamos nuestras experiencias individuales como discusión grupal, para generar encuentros, mediar en los desencuentros, problematizar las ideas que giran alrededor del territorio para los y las jóvenes.

3.5.5 Fotografía y grabaciones de video.

Permitieron observar y guardar evidencias de los momentos de nuestro proceso, ayudándonos a analizar, y ver distintas perspectivas. (Ver Anexo E)

3.6 Estrategias de Análisis de información

Para el análisis de la información se determinaron cuatro momentos denominados de la siguiente manera:

3.6.1 Rastreo de la información

En este primer momento, se examina detenidamente la información recolectada durante el proceso investigativo; se revisan los audios, las entrevistas, los diarios de campo, las anotaciones personales y grupales, los escritos de los participantes y demás material que se tenga del proceso. Este acercamiento, permite llegar al segundo momento: **codificación y categorización**, aquí, se ordena y procesa la información suministrada. Se buscan, en un primer momento, las palabras que enlacen las principales categorías propuestas dentro del trabajo (territorio, identidad territorial, diálogo, educación popular, campesino), sin desconocer que puedan emerger nuevas categorías a partir de la información que proporcionen los estudiantes y que se establecerán de igual forma. Dentro de este momento, entran en diálogo los referentes teóricos, y las visiones y aportes de las personas que intervinieron en el proceso investigativo.

El tercer momento, está en relación con la forma en que se organiza el análisis para presentar las conclusiones sobre los hallazgos de la investigación. En este sentido, una vez se tiene la información, se realiza un procesamiento de la misma, se organizan los datos recogidos, seleccionando y ordenando aquellos elementos que aporten a la investigación. Se observan palabras, frases, ideas que sean constantes, comunes, relevantes de la información recogida, que permita organizar la información por temas o conceptos. Se realiza un proceso de codificación que dota de sentido la información para analizar e interpretar.

3.7 Procedimiento y procesamiento de datos.

La recolección de los datos comenzó con la fase de sensibilización consignada en cinco (5) diarios de campo y cinco (5) talleres educativos. Seguida de la fase de profundización, consignada en once (11) diarios de campo y once (11) talleres educativos. Finalmente la Evaluación, consignada en un diario de campo, y el primer encuentro de “Saberes campesinos. Tras la defensa de la Identidad Campesina, en la Institución Educativa Andino San Lorenzo. El diario de campo según Jaramillo, L.G y Pinzón, R. (2015) Lleva un encabezamiento que consta de: fecha, lugar: hora de inicio, hora de finalización, estado del tiempo, elaborado por, objetivo de la observación.

3.8 Microanálisis de datos

El microanálisis de datos se realizó teniendo en cuenta la teoría fundamentada de (Strauss & Corbin, 1998). Según los autores, el microanálisis “es un detallado análisis, línea por línea, necesario al comienzo de un estudio para generar categorías iniciales [...]” (Strauss & Corbin, 1998: 78) Este rastreo línea a línea, posibilita el descubrimiento de pequeños detalles que pueden ser centrales en el desarrollo de la investigación. Igualmente, esta teoría se caracteriza por tener tres importantes etapas.

Durante la primera etapa (codificación abierta), los datos “se descomponen en partes discretas, se examinan minuciosamente y se comparan en busca de similitudes y diferencias” (Strauss & Corbin; 1998: 126), a cada una de las cuales el investigador le asigna un descriptor o código. En la segunda etapa (codificación axial), los códigos son agrupados en categorías. “[...] proceso de relacionar las categorías a sus subcategorías, denominado “axial” porque la codificación ocurre alrededor del eje de una categoría, y enlaza las categorías en cuanto a sus propiedades y dimensiones” (Strauss & Corbin; 1998: 149) Finalmente, en la tercera y última etapa (codificación selectiva), el investigador desarrolla una o más temáticas que expresan el contenido de cada uno de los grupos, de esta manera se integran y refinan las categorías (Strauss & Corbin, 1998: 172).

Los diarios de campo (DC) fueron codificados teniendo en cuenta los relatos o enunciados según unidad, sentido y significado, por ello el dato debe ser útil, significativo, y con capacidad de asociación que permite comprender la realidad. A los talleres realizados

se les asignó el número de orden según el DC1 que corresponde, seguidamente se colocó las iniciales del sitio donde se realizó la observación IEASL (Institución Educativa Andino San Lorenzo), después las iniciales del investigador que realizó la observación ALG (Astrid Lorena Gaviria), seguido del número del relato, según corresponda.

Después de codificar los DC se categorizaron los relatos según los aspectos temáticos en el cuadro de condensación. Posteriormente, se realizó la triangulación de la investigadora unificando categorías y encontrando la significación según los relatos, de las cuales emergieron las siguientes categorías abiertas y culturales. (Ver anexo B)

Las categorías abiertas y culturales se redujeron en categorías axiales y se agruparon en categorías, que es el proceso de relacionar las categorías a sus subcategorías, ya que la codificación ocurre alrededor del eje de una categoría, y enlaza las categorías de acuerdo a sus propiedades y dimensiones. De este procedimiento surgieron ocho (8) sub categorías.(ver anexo C).Finalmente realizamos la categorización selectiva; proceso para integrar las categorías alrededor de un concepto explicativo central por lo cual se realizó una reducción de las sub categorías axiales en categorías emergentes o selectivas (según el microanálisis de datos de la Teoría Fundamentada de (Corbin & Strauss, 1998) quedando tres categorías centrales (ver anexo D).

3.9 Actores sociales

Los actores sociales que participaron en este estudio son estudiantes campesinos del corregimiento de San Lorenzo, Bolívar Cauca. Diecinueve estudiantes del grado 9° de la Institución Educativa Andino San Lorenzo. Diez mujeres y nueve hombres con edades entre los 15 y 16 años. La mayoría de estos estudiantes provienen de veredas como La Ramada, El Silencio y La Esperanza, del corregimiento de San Lorenzo, Bolívar Cauca.

3.10 Criterios éticos

Este estudio se realizó con el permiso de la rectora de la Institución Educativa Andino San Lorenzo, con el consentimiento informado de las madres y padres de familia para realizar registros audiovisuales y fotográficos para uso del proyecto de investigación que se

usaran solo para fines académicos. Este estudio se acoge a lo estipulado a la ley de infancia y adolescencia 1098/ del 2006 en Colombia. (Ver Anexo F)

Capítulo 4. Resultados y evaluación

Para desarrollar el proyecto de intervención se desarrollaron las siguientes fases: diagnóstico, diseño de la estrategia, aplicación de la estrategia y evaluación.

4.1 Diagnóstico

La Institución educativa Andino San Lorenzo cuenta con una modalidad académica. Este énfasis se ha intentado cambiar pero por diversas razones no ha sido posible. Este aspecto ha sido fundamental en el momento de pensar la propuesta investigativa. Reflexionar sobre el énfasis de la Institución genera un interrogante: ¿por qué siendo una Institución de zona rural, no cuenta con un énfasis agropecuario? En diálogo con algunos profesores que llevan mayor trayectoria dentro de la Institución, manifiestan “que existió la posibilidad de volverlo agropecuario pero que fue la misma comunidad la que se negó a dicho énfasis, argumentando que no querían que sus hijos se dedicaran a lo mismo que ellos se habían dedicado” (DC1.IEASL.ALG4). Por ello, sugieren y piden que el énfasis se encamine hacia el área de Sistemas. Sin embargo, aún no se ha establecido tampoco. Dicha postura genera incertidumbre y continúan las preguntas. ¿Por qué razón se negaron los padres de familia a un énfasis agrícola? La primera hipótesis que se establece es que hay cierto rechazo hacia la identificación con el campesinado, pero entonces, de ¿dónde proviene dicho rechazo? (DC1.IEASL.ALG6). Aunque dar una respuesta contundente sería arriesgado, vale la pena traer a colación ciertos testimonios de padres de familia, que abrieron el panorama para perfilar la propuesta investigativa. Don José Daza es un líder comunitario conocido dentro de la comunidad. Él cuenta que desde el colegio se ha percibido un rechazo al trabajo en el campo, que uno de los discursos más comunes es que “los jóvenes deben estudiar para no ser como sus padres, que deben salir del territorio para “salir adelante” porque dentro del territorio no hay nada” (DC1.IEASL.ALG7). Cuenta además, que había un programa en la emisora, liderado por un docente, en donde constantemente se les repetía a los jóvenes que debían irse del pueblo (DC1.IEASL.ALG8). Evidentemente no se podría juzgar el actuar de los docentes, sin embargo clarifica la

postura de la mayoría de los padres de familia frente a una decisión tan importante como la modalidad del colegio, que desaprovecha la riqueza del territorio.

Sumado a ello, cuando se interactúa con los estudiantes en las clases de Español y Literatura, y se les pregunta sobre sus conocimientos sobre el territorio, sus respuestas se encaminan hacia que saben poco, que algunas cosas que ellos conocen es a través del ejemplo de sus padres, no por un interés personal (DC1.IEASL.ALG10). Muchos de los estudiantes desean salir del pueblo, irse para Cali, Bogotá, Pasto o Popayán para “salir adelante” y no quedarse “estancados” en el pueblo (DC1.IEASL.ALG11). Estas posturas, parecen estar arraigadas en lo que ha sido la Educación tradicional dentro de los territorios, en donde se ha contribuido a sembrar la idea de que se estudia para “ser alguien”, para “salir adelante”, “progresar”, “para no ser como sus papás”, “para dejar de ser un Campeche” (término despectivo para referirse al campesino) “para no tener las uñas llenas de tierra”, “para no estar de sol a sol, quemándose” (DC1.IEASL.ALG12). Estudiar para dejar de ser campesinos. Es justamente a raíz de estos discursos que empieza a pensarse en cómo se podría contribuir para que el discurso revalorice la imagen del campesino, revalorice al territorio y las riquezas que éste entrega. Cómo lograr que la Educación permita que los “saberes populares” con los que cuentan los estudiantes desde el ejemplo de sus padres, formen parte del aprendizaje. Es allí donde la Educación Popular juega un papel importante, pues abre el camino para la reflexión desde “adentro”, desde lo que se tiene, se sabe y se valora, como un paso para crear conocimientos en donde todos y todas son parte, y su identidad es parte fundamental en dicha construcción. Es por ello que nace como propuesta investigativa la idea de reflexionar sobre los significados que a la Identidad Territorial le otorgan los estudiantes del grado noveno, bajo la estrategia “El territorio que me identifica. Significados desde las voces de los estudiantes del grado 9 de la Institución Educativa Andino San Lorenzo”.

4.2 **Diseño de la estrategia: “El Territorio que me identifica. Significados desde las voces de los estudiantes del grado 9 de la Institución Educativa Andino de San Lorenzo” y plan de acción**

La presente estrategia pedagógica tuvo como propósito fortalecer los significados que los jóvenes le otorgan al territorio y a su identificación con el mismo. Conocer el territorio desde las lecturas que ellos realizan para entender las formas en que conciben su identificación con el territorio. Dicha estrategia se desarrolló en tres momentos:

Momento 1: Sensibilización. Dentro de este momento se buscó que los estudiantes exploraran la idea de territorio como escenario para ser descrito y leído. Para este momento, la conversación con sus padres, abuelos y vecinos fue central, para crear un bosquejo de problemáticas en las que incluso, la educación está inmersa. Igualmente, es la fase en que los estudiantes se apropian del proyecto, y sugieren rutas y temas para tejer y fortalecer el diálogo.

Momento 2: Profundización. Este momento pedagógico está en relación con el diálogo constante sobre lo que representa para los jóvenes el territorio que habitan. Los talleres propuestos para este momento fueron enlazados con ideas, expectativas y devenires que fue presentando el proceso de investigación. Aquí, el sentir, las vivencias y experiencias de los jóvenes jugaron un papel importante y decisivo, en la medida en que posibilitó diseñar estrategias o rutas para problematizar, mediar, potencializar, visibilizar y valorar aquellas miradas que sobre la identidad territorial realizaban. En esta fase los jóvenes empiezan a indagar y a conocer sobre distintos elementos que para ellos, eran importantes en el momento de entender su relación con el territorio. Preguntaron, indagaron, cuestionaron y además proponen estrategias para hacer lo que ellos denominaron “resistencia” frente a las problemáticas que vislumbran.

Momento 3: Cierre, reflexión y Análisis. Dentro de este momento, los estudiantes hacen realidad una de las propuestas que surge en la fase de profundización, y es, después de cuarenta años de funcionamiento de la Institución, abrirle las puertas a los saberes y sabores de los campesinos. Un espacio que se denominó: “Primer encuentro de Saberes campesinos. Tras la defensa de la Identidad campesina”. En donde se trabajó desde: la

alimentación, la identidad como campesinos, la cultura y semillas nativas. Ejes de trabajo pensados desde las reflexiones que los jóvenes ofrecieron dentro del proceso. Aquí, los campesinos nos ofrecieron una muestra de lo que son sus raíces. Presentaron platos típicos, danzas, dialogaron sobre la importancia del campesinado, de la defensa del territorio y sobre todo, de lo importantes que son los espacios educativos para pensarnos desde lo que tenemos.

A continuación exponemos el plan de acción que se llevó a cabo.

Tabla 1. Plan de acción

Momentos	Taller	Objetivo	Actividades	Materiales	Técnica	Instrumento
MOMENTO 1 SENSIBILIZACION	Taller 1 “¿Y qué vamos a investigar? ¿Podemos proponer?”	Conocer la propuesta de Investigación y escuchar las expectativas y sugerencias de los participantes.	1. Dar a conocer los intereses que se tienen con la propuesta investigativa. 2. Observar y anotar las expectativas, sugerencias y rutas que los participantes puedan proponer.	-Asientos. -Hojas de block -Video Beam	-Registro fotográfico. -Observación participante	Diario de campo.
	Taller 2 Para pensar y reflexionar, un lugar debíamos adecuar. Trabajando juntos!	Adecuar la Biblioteca de la I. E. Andino de San Lorenzo.	1. Crear grupos de trabajo 2. Clasificar libros. 3. Pintar, desempolvar, lijar...trabajar en equipo para lograr un objetivo común.	-Pintura -Lijas -Rodillos -Tinner -Brochas	-Observación participante. -Registro fotográfico.	-Diario de campo.
	Taller 3 “Ahora sí, entremos en el cuento de la Educación Popular”	Conocer y dialogar sobre los principios de la Educación Popular, como base en el proceso investigativo.	1. Entrega de dos principios de la Educación Popular, para que sean reflexionados y debatidos en grupos. 2. Se realiza conversatorio acerca de lo que entendieron y asumieron de los principios entregados.	Hojas de block Lapicero	-Observación participante. -Registro Fotográfico	-Diario de campo.

	Taller 4 “El Territorio es un canto...”	- Sensibilizar a los estudiantes sobre la riqueza del territorio a través de la música.	-El encuentro tiene inicio a partir de dos canciones: “Madre Selva” y “Pacha mama no llores más”, formamos un círculo, escuchamos las canciones, y a partir de ellas, dialogamos sobre lo que nos gustó y lo que nos sugiere en torno al territorio.	-Computador -Sonido	-Observación participante. -Diálogo de saberes. -Registro audiovisual.	-Diario de campo
	Taller 5 “Al colegio nos visita el Territorio”	- Indagar sobre los saberes que tienen los estudiantes sobre el territorio, para pintar lo que conocen.	Se dialoga sobre los aspectos que los estudiantes conocen del territorio, aquellos elementos que les son familiares y con los que se identifican, cuando los han reconocido, se les pide que elaboren un dibujo sobre dichos encuentros.	-Hojas -Lápiz -Colores	-Observación Participante. -Registro fotográfico	-Diario de campo
MOMENTO 2 PROFUNDIZACIÓN	Taller 6 “Mis manos conocen el territorio. Escribiendo, descubriendo...”	- Escribir desde sus vivencias, lo que representa para ellos el territorio en el que viven, su identificación con el mismo.	Los estudiantes ya han tenido un acercamiento visual con lo que representa para ellos el territorio, por tanto, se motiva a la escritura. Los estudiantes escriben lo que representa para ellos, el territorio. La forma de narrar es libre, es decir, ellos tienen autonomía sobre lo que anhelan decir.	-Hojas -Lapiceros	Registro fotográfico. -Observación participante.	- Diario de campo.
	Taller 7 “Ahora sí, sentémonos y hablemos del Territorio”	-Dialogar en torno al territorio, desde los saberes y sentires de los jóvenes.	-La mesa del diálogo se abre alrededor de la palabra territorio. En mesa redonda, se realizan algunas preguntas orientadoras que permiten el intercambio de ideas entre los participantes.	Video grabadora	-Dialogo de saberes -Registro audiovisual.	Diario de campo.

	Taller 8 “Tiempos de peligro” Lectura dirigida	Leer críticamente el texto de William Ospina, “Tiempos de Peligro”	1. Iniciamos la lectura, pidiendo que vayan subrayando aquellos aspectos que llamen su atención. 2. Terminada la lectura, se abre el diálogo entorno a los elementos que llamaron su atención y con los que identifican su territorio desde las problemáticas que en talleres anteriores, han vislumbrado.	-Fotocopias de la lectura, para trabajarse en grupo. -resaltadores -Video grabadora	-Diálogo de saberes -Registro audiovisual.	-Diario de campo.
	Taller 9 “El territorio que somos” Caminando el territorio.	Recorrer el territorio para conocerlo, valorarlo y redescubrirlo.	1-Las salidas de campo se realizan hacia lugares que los estudiantes proponen, espacios que para ellos representan la identidad cultural del corregimiento. . 2-Nos reunimos, caminamos, dialogamos y aprendemos. 3- en estas salidas permitimos que el azar nos sorprenda.	-cuaderno (Diario) -lápiz -Agua -Panela	-Dialogo de saberes. -Registro fotográfico. .	-Diario de campo.
	Taller 10 “Regalos desde lo que soy y quiero”	Conocer lo que los estudiantes anhelan dejarle al territorio como legado.	1. Se les entrega un papel verde, en donde deben escribir un regalo que desde su ser, puedan entregarle. 2. Cada participante escribe y expone su regalo. 3. Simbólicamente lo entrega y se compromete a trabajar porque ese regalo efectivamente sea visible en el territorio. .	Papel silueta verde Marcadores	Dialogo de saberes. Registro audiovisual.	-Diario de campo. -
	Taller 11 “Soñemos juntos con el territorio que queremos” “Mapa de utopías”	Diseñar un mapa donde los jóvenes sueñen con el territorio que quieren, aquél con el que se identifican.	1-trabajo en grupos. Cada grupo piensa en las cosas que anhelan se conserven o cambien del territorio que habitan. 2- Dibujan aquellas construcciones que como	-Cartulina -Marcadores. -Témperas. -Colores. -Lápiz. Pegante -cinta	-Relatos vivenciales -Diálogo -Registro audiovisual. .	-Diario de campo.

			grupo pensaron, para finalmente compartirlas a sus compañeros.			
	Taller 12 “De la teoría a la práctica”	-Reforestar los nacimientos de agua en el corregimiento de San Lorenzo.	1. Dialogo sobre la importancia del agua. 2. Los estudiantes y padres de familia nos desplazamos hacia la bocatoma para realizar una jornada de reforestación. 3. Días después de la jornada, se realiza un conversatorio sobre las conclusiones de la actividad realizada.	-Machete -árboles para sembrar -Agua -Almuerzo	Registro fotográfico	-Diario de campo.
	Taller 13 “Encontrando las raíces de la identidad” Diálogo con padres de familia.	Dialogar con los padres de familia, sobre sus experiencias de vida en el territorio.	1 Iniciamos con la presentación del documental “Pueblo Macizo”. 2. Abrimos el diálogo sobre las impresiones que les surge el documental. 3. en grupos se distribuyen para que plasmen su visión de la identidad en el territorio. 4. Socializamos, debatimos y compartimos el trabajo realizado.	-Papel Bond -Marcadores	Registro fotográfico.	Diario de campo
	Taller 14 “¿Cómo me identifico con el territorio? Construyendo identidad territorial”	Identificar los elementos que los estudiantes encuentran para hablar sobre la identidad territorial.	1 Dibujar los elementos del territorio con los que se identifican. 2 Escribir desde sus vivencias, la forma en que se identifican con el territorio.	-Cartulina -Colores -Marcadores -Hojas	Registro fotográfico.	Diario de campo
	Taller 15 “La Marcha del Macizo. La historia nos identifica”	Cantarle al territorio una de las canciones que forma parte de la identidad Macizeña.	-Los estudiantes aprendieron en quena el himno del Macizo. -. Recorriendo el territorio, pusieron en práctica su aprendizaje, rindiéndole un	-Quenas -Guitarra -Charango -Tambor	-Registro fotográfico. -Registro audiovisual.	Diario de campo

			homenaje al Macizo Colombiano.			
	Taller 16 “Nuevamente, de la teoría a la práctica... rastreando saberes, rastreando semillas”	Recorrer el territorio en busca de semillas nativas.	1. Con los estudiantes decidimos visitar la vereda El Silencio, para dialogar con los campesinos sobre la importancia de las semillas, ello para recolectar algunas de estas semillas. 2. Nos dirigimos hacia la vereda, convocamos con anticipación a la comunidad que respondió a nuestro llamado. Dialogamos con la comunidad. Entrega de algunas semillas nativas de maíz y fríjol.	-Video Beam -Sonido Computador -Refrigerio	-Registro fotográfico.	Diario de campo.
MOMENTO 3 EVALUACION	TALLER 17 “Primer encuentro de Saberes campesinos. Tras la defensa de la Identidad campesina”	Describir el alcance de la estrategia.	Se lleva a cabo el Primer encuentro de saberes campesinos, en donde las puertas del colegio se abren para pensar la identidad desde el territorio. .	Block Cartulina Colores -Pinturas Semillas nativas -Platos típicos -	- Diálogo de saberes - Conversatorio Registro fotográfico. -Registro audiovisual. -	Diario de campo.

4.3 Aplicación de la Estrategia. “El Territorio que me identifica. Significados desde las voces de los estudiantes del grado 9 de la Institución Educativa Andino de San Lorenzo”

La estrategia se desarrolló en tres momentos que se describen a continuación.

Primer momento: sensibilización

Taller # 1. ¿Y qué vamos a investigar? ¿Podemos proponer?

Dentro de este primer taller (relatado dentro del DC2) se realiza nuevamente la socialización de la propuesta, con el fin de escuchar las expectativas e intereses de los estudiantes que van a participar dentro del proceso. La jornada trae consigo, varias ideas de los estudiantes. Dos de las más importantes es la adecuación de la Biblioteca, para que sea nuestro lugar de encuentro (DC2.IEASL.ALG24) y la necesidad de hablar o profundizar con ellos sobre los principios de la Educación Popular (DC2.IEASL.ALG15). El dialogar con los estudiantes no sólo posibilitó llegar a acuerdos, sino que además, permitió reflexionar sobre la importancia de escucharse y organizarse para alcanzar un determinado objetivo. El encuentro finaliza con la distribución de grupos para la adecuación de la Biblioteca (DC2. IEASL. ALG30)



Fotografía 3. Encuentro con los estudiantes. Socialización de la propuesta.

Fuente: Archivo fotográfico Astrid Lorena Gaviria

Taller #2. Para pensar y reflexionar, un lugar debíamos adecuar. ¡Trabajando juntos!



Fotografía 4. Estudiantes trabajando en la adecuación de la Biblioteca.

Fuente: Archivo fotográfico Astrid Lorena Gaviria

Esta jornada (relatada en los DC3 y DC4) tuvo como propósito trabajar en equipo para adecuar la Biblioteca. Los estudiantes vieron la necesidad de encontrar un lugar para nuestras reflexiones y proponen mejorar el espacio de la Biblioteca, así que la organización para esta jornada fue determinante para obtener un buen resultado, donde no sólo ellos se sintieron complacidos, sino la comunidad educativa que notaron el cambio del lugar. En este momento, los estudiantes entienden y asumen que cuando se trabaja en equipo se pueden alcanzar grandes cosas, se permite observar la importancia de la mediación, colaboración, diversión, y disciplina.



Fotografía 5. Cambio de apariencia de la Biblioteca.

Fuente: Archivo fotográfico Astrid Lorena Gaviria

Taller #3. Ahora sí, entremos en el cuento de la Educación Popular

Partiendo de uno de los intereses de los estudiantes, sobre dialogar sobre la Educación Popular (DC2.IEASL.ALG15), se lleva a cabo este taller (relatado en DC5). Lo primero que se realizó fue buscar principios y frases alusivas a la Educación popular en los siguientes textos: “Educación popular en el Siglo XXI” de Marco Raúl Mejía Jiménez, “Educación popular: trayectoria y actualidad”, de Alfonso Torres Carrillo y “La Pedagogía de la esperanza” de Paulo Freire. En total se toman 14 frases alusivas a la Educación popular. Se distribuyen siete grupos de 5 estudiantes. Cada grupo toma dos frases. La dinámica consiste en reflexionar por grupos sobre las frases que les correspondieron. El resultado fue sorprendente, pues lograron ejemplificar cada frase desde las realidades educativas que viven, como se evidencia en el relato del estudiante Nicolás Bolaños: “Nosotros pensamos profe, que este tipo de educación no es la que hemos recibido, porque dice que busca comprender críticamente la realidad, pero en el colegio eso no lo hacemos” (DC5.IEASL.ALG17). “Nosotros nos limitamos a decir lo mismo de lo mismo, no sabemos qué está pasando en Colombia, ni siquiera nos preocupamos por lo que pasa en San Lorenzo” (DC5.IEASL.LG18). O las palabras del estudiante Marnol José Daza quien dice: “El primer principio nos dice que busca una lectura crítica de las injusticias sociales, y el papel en esto de una educación que libere, aquí profe para nosotros esto es muy raro porque la libertad dentro del colegio es como prohibida (DC5.IEASL.ALG30). Aquí nos regañan sino estamos fajados, si tenemos aretes, si tenemos el pelo largo, y esas son cosas de la libertad, ¿no? (DC5.IEASL.ALG31), concluyendo en la mayoría de los casos que un tipo de educación como la que se propone desde la E. P es necesaria y urgente. Como lo señala la estudiante Karol Buitrón: “Bueno, a nosotros nos correspondió un principio hermoso, que nunca lo habíamos escuchado dentro del colegio, bueno, sólo con la profe Lore, pero pues nos parecería chévere que todos pudiéramos hablar de esto. Aquí nos dice que esta educación busca una opción ético-política desde nuestros intereses, aquí dice dominados, excluidos, que somos nosotros, para la supervivencia de la Madre Tierra, y esto es hermoso porque es como si nos dijeran que nosotros tenemos la responsabilidad de cuidar la tierra, más nosotros que vivimos en el campo y que vivimos de él” (DC5.IEASL.ALG47).

Taller #4. El Territorio es un canto.

Dentro de este taller (relatado en DC6) se dialoga sobre el territorio a partir de tres canciones que se han seleccionado para tal propósito. Las canciones fueron elegidas de acuerdo a la letra. Las tres están en relación con la tierra y su defensa. “Madre Selva” del grupo Putumayo, “Pacha Mama” de Andrés Rodríguez y “Semilla Universo” del grupo la Maraka. Las tres canciones con contenido social. Reunidos en círculo, escuchamos una a una las canciones, y se abre el diálogo sobre lo que genera o despierta en ellos, la melodía, el ritmo o la letra. Daniel Ordóñez por ejemplo dice “la música es una forma de agradecerle al territorio por todo lo que él nos da” (DC6.IEASL.ALG12), Karol Buitrón manifiesta: “Profe, también es como una reflexión que hay que cuidar nuestro territorio, ya está siendo dañado por ejemplo por la minería, o también las selvas, o los árboles que nos ayudan para el agua”(DC6.IEASL.ALG15). Aunque los estudiantes en esta jornada están algo tímidos, se logra introducirlos en la reflexión sobre lo que es o puede representar para ellos el territorio en el que viven.

Taller #5. Al colegio nos visita el territorio

El taller (relatado en el DC7), inicia preguntando si ellos consideran importante hablar sobre territorio. Laura Chávez por ejemplo, responde “proe, pues yo creo que es importante porque casi nunca nos preocupamos por lo que pasa aquí, por nuestros problemas, a veces sabemos más de otras partes que de nuestro territorio y eso no es tan bueno” (DC7.IEASL.ALG4). Como Laura, varios estudiantes expresan la importancia de tal actividad. Con base en esta pregunta, los estudiantes diseñan sus propias preguntas encaminadas hacia la identidad con el territorio y el territorio mismo. Preguntas como: “¿por qué los jóvenes prefieren irse para la ciudad y no quedarse en su territorio?” (Juan Manuel Escobar (DC7.IEASL.ALG10)), “¿Qué teníamos antes en nuestro territorio? ¿Qué semillas habían?” Marnol José Daza (DC7.IEASL.ALG11), Eliana Bolaños pregunta si ¿podemos hablar de territorio campesino? (DC7.IEASL.ALG12). Con base a ellas, los estudiantes investigan con sus padres, abuelos o conocidos, sobre aquello que ellos mismos se preguntan. El ejercicio consiste en pintar aquellos elementos que dan respuesta a las preguntas que se hicieron. El resultado es interesante. Muchos se preguntaron por las

tradiciones que había antes, por el vestuario, por las semillas y las riquezas naturales con las que cuenta San Lorenzo. Este es el primer paso para que los jóvenes se adentren a conocer sus raíces.



Fotografía 6. Cuaderno del estudiante Edward Zúñiga. Sobre las semillas nativas

Fuente: Archivo fotográfico Astrid Lorena Gaviria



Fotografía 7. Cuaderno de la estudiante Eliana Bolaños. Sobre las riquezas del territorio.

Fuente: Archivo fotográfico Astrid Lorena Gaviria

Segundo momento: profundización

Taller #6 “Mis manos conocen el territorio. Escribiendo, descubriendo”.

La jornada inicia con un pequeño ritual en defensa del agua. Los estudiantes alrededor de una vasija con agua, van haciendo un compromiso en defensa de la misma (DC8.IEASL.ALG1). Oímos mientras esto ocurre “La marcha del Macizo”. Seguido a esto, observamos el documental “Pueblo Macizo” de Pablo Mejía Trujillo (DC8.IEASL.ALG9). “El documental posibilita que haya dialogo sobre lo observado en donde los estudiantes intervienen sobre las impresiones que el documental les generó” (DC8.IEASL.ALG10). Entre los comentarios que realizan sobre el documental tenemos lo expresado por Karol Buitrón: “A mí me gustó mucho el documental profe, porque vemos campesinos como nosotros hablando y defendiendo el territorio. Me gustó también la historia del muchacho de la Vega que debe desplazarse de su tierra por amenazas, no es que me guste que lo hayan sacado, claro que no, pero sí su punto de vista, es que profe, nosotros sin nuestra tierra pues no somos nada, en dónde vamos a sembrar cuando lleguen las multinacionales, oro no vamos a comer” (DC8.IEASL. ALG21). Finalizado el debate, los estudiantes escriben sobre lo que representa el territorio para cada uno de ellos y ellas. De este ejercicio se obtienen varios elementos interesantes sobre la construcción de significado que le otorgan los jóvenes al territorio; en sus escritos, establecen relación con las problemáticas que observan, el uso de las semillas, la identidad desde la idea del ser campesino que surge de la relación con el territorio y el territorio como hogar.

¿Qué es el territorio?

Para mí el territorio es un lugar de paz donde crecen más los amigos, familiares y personas que viven donde se generan lazos de amistad. En donde prevalecen los valores y el respeto mutuo. Pero en el territorio últimamente se están viendo muchos problemas ya que el estado está cobrando de forma en que está desvirtuando nuestra vida por los impuestos a ellos no les importa las necesidades de las personas, a ellas les interesa generar recursos para seguir enriqueciendo a familias de las personas que en vejez si se esfuerzan por salir adelante y mejorar la calidad de vida y eso es lo triste. Además nosotros como jóvenes campesinos no nos interesamos por cuidar nuestro territorio y defenderlo pues a veces nos importa más llevarnos pagados a un celular que luchar por los derechos que se nos están vulnerando, como jóvenes debemos de defender nuestro territorio pues es donde adquirimos las mejores experiencias para nuestra vida y cuidar con la minería que está acabando con nuestros recursos naturales como el agua y está desplazando a muchas familias de su territorio en donde han generado toda la riqueza para vivir. El estado piensa que el territorio no es importante así como decir que las funciones de los campesinos no sirve así como piensan algunas personas basadas a los campesinos que trabajan la tierra y siembran y cosechan los productos para alimentarnos el que vivimos porque sin comer nadie vive y además cobran del suelo para que así tengamos productos libre de químicos que tanto daño están haciendo a la población.

Fotografía 8. Escrito de la estudiante Karol Buitrón

Fuente: Archivo fotográfico Astrid Lorena Gaviria

¿Qué es para mí el territorio?

No es solamente una cuestión de conceptos como muchos piensan, en la realidad dice que el territorio es una extensión de tierra que solamente sirve para explotarse, y esa idea es muy errónea. Verdaderamente el territorio es lo que primero conocí cuando mi vida comenzó todo lo que miraba un verde que es el color verde solamente eso, también da vida y no solamente eso, también me da cultura y unas tradiciones que se están perdiendo lastimosamente.

En mi territorio comenzó a construir mis sueños y los voy construyendo, este territorio me enseña a valorar la tierra y me dice que debo cuidarla, los campesinos viven gracias a nuestro territorio, lo trabajamos con mucha esfuerzo hasta la última gota de sudor.

Pero parece que eso no le importaba notoriamente al gobierno, esa gente no piensa en los campesinos, no le importa los otros regiones, esta claro que aquí en este país seguimos siendo esclavos nos hacen a comprar los abonos, ahora ya no se pueden utilizar los cosas orgánicas, tenemos que comprar los fertilizantes que cosa tan ilógica parece que el estado no pensaba y esta claro que nosotros estamos en más bajo para ellos.

Fotografía 9. Escrito del estudiante Juan Manuel Escobar

Fuente: Archivo fotográfico Astrid Lorena Gaviria

Taller #7. Ahora sí, sentémonos y hablemos del territorio

El principal objetivo de este taller (reatado en DC9) es dialogar con los jóvenes sobre lo que representa para ellos el territorio. La importancia del diálogo de saberes y el escucharnos para mediar y problematizar o acordar fue central dentro de esta jornada. La pregunta con la que se inicia la charla, es ¿Qué es, o qué representa el territorio para ellos (as)? Las respuestas giran alrededor del territorio como el “todo” que ellos tienen para ser y existir, pero dentro de este, reconocen que se mueven unos intereses económicos enmarcados en lo que ellos llaman “el gobierno”, el “estado”, el “poder” que amenaza esa totalidad que ellos reconocen. Bladimir Guillermo López dice: “El territorio es quien nos da la vida, nos da el sustento para vivir acá, pero lastimosamente el gobierno ha estado destruyéndolo haciendo de esto un negocio, como la salud, la educación. Lo que hace el gobierno en el territorio es muy crítico, porque está buscando minería en nuestros cerros y pueden sacarnos de nuestra región porque ya nos quedamos sin agua, y las mineras sólo

buscan beneficios para ellos y no piensan en nosotros” (DC9.IEASL.ALG13). Entre las distintas miradas que establecen, cuestionan además, la indiferencia de los mismo jóvenes frente al tema de lo “propio”, como lo manifiesta el estudiante Daniel Mosquera “pues yo pienso que en este momento, lastimosamente, la mayoría de los jóvenes en vez de tratar de investigar y conocer el territorio, pues más cosas acerca del territorio, prefieren llevársela en el celular, y la verdad pues es que no estamos metidos con lo que pasa en nuestro territorio, sino más en internet y eso” (DC9.IEASL.ALG44), hecho que también miran con preocupación, pues si ellos mismos no defienden el territorio, “quién lo hará por ellos”, como lo expresa Daniel Ordóñez, quien ante la pregunta, sobre qué puede pasar si no nos preocupamos por el territorio responde “la destrucción del territorio”(DC9.IEASL.ALG46) y Nicolás López agrega “porque si los que convivimos acá no amamos y cuidamos nuestro territorio, ¿quién lo hará por nosotros?” (DC9.IEASL.ALG47).

Taller #8. “Tiempos de peligro”. Lectura dirigida

Este encuentro (relatado en DC10), tiene como propósito dialogar a partir de una lectura, sobre los problemas del territorio. Como he ido observando que los jóvenes establecen una serie de problemáticas, consideré importante compartir la lectura de William Ospina, “Tiempos de peligro”. Después del saludo, inicio la lectura. Se lee el texto y abrimos el diálogo. Los estudiantes entienden la crítica que realiza el autor sobre los cambios que ha sufrido la sociedad en aras de acumular riqueza. Les llama la atención varios fragmentos de la lectura, que están relacionados con la necesidad de cuidar actualmente los recursos naturales. Como lo señala Daniel Ordoñez “Pues considero que nosotros debemos concientizarnos de que los grandes inventos no es tanto lo tecnológico, todo lo que nos venden para que nosotros vivamos engañados, sino que fue todo lo que nosotros aprendimos y conocimos sobre la naturaleza, lo de los alimentos, como tratarlos y como cuidarlos” (DC10.IEASL.ALG11). El diálogo posibilita observar sus puntos de vista frente a las realidades que viven y de las que no son indiferentes, sus búsquedas también de sentido desde lo que tienen y podrían tener desde el territorio que habitan.

Taller #9. El territorio que somos. Caminando el territorio.

Este encuentro (relatado en DC11) tiene como propósito recorrer y reconocer el territorio en compañía de los jóvenes. Para esta jornada lastimosamente no cuento con todo el grupo, sin embargo las jóvenes que me acompañan me permiten visibilizar elementos esenciales para entender lo que realmente se vive dentro del territorio. Caminar posibilita conocernos y conocer desde la libertad. Este espacio nos permite compartir por fuera del colegio que dibuja roles e indirectamente genera o crea barreras. Esta salida hacia “La Piedra” me permite observar la alegría y tranquilidad con la que asumen su rutina los jóvenes. Conocen los caminos, atajos, desvíos, rutas buenas y malas. Se mueven como pez en el agua dentro de su casa. El recorrido nos muestra y nos hace entender que todos sabemos algo, y todos tenemos algo para contar y compartir. Ellas me manifiestan que allí se sienten libres, y es esa libertad la que habría también que defender. Ante la pregunta, de por qué les gusta el lugar, Karol Buitrón responde: “Profe, porque aquí uno se siente libre, ve casi todo el pueblo. Aquí uno puede venir, hacer chocolate, acampar, gritar y no pasa nada, es muy chévere” (DC11.IEASL. ALG24).



Fotografía 10. Recorriendo “La Piedra”. De izquierda a derecha: Yineth Males, Liseth Bolaños, Estefany Gallardo, Karol Buitrón

Fuente: Archivo fotográfico Astrid Lorena Gaviria

Taller #10. Regalos desde lo que soy y quiero.

Dentro de este taller (relatado en DC12), los estudiantes piensan en un regalo simbólico que quieran dejar para su territorio. Este regalo será una especie de compromiso para con el

mismo. A cada estudiante se le entrega un papel silueta verde para que allí escriba lo que anhela entregarle al territorio, seguido a ello, lo expone frente a sus compañeros. Sus regalos están en relación con el cuidado del territorio, con la defensa de sus recursos naturales. Esto es importante porque acordamos en medio de esta sesión, una jornada de reforestación y salidas en busca de semillas y saberes campesinos. Sus regalos, son los sueños por un mejor territorio en donde sean reconocidos y valorados desde sus propios intereses.

Taller #11. Soñemos juntos con el territorio que queremos. Mapa de utopías.

Dentro de este taller, los estudiantes realizaron una construcción de su territorio. La idea fue realizar mapas del territorio donde ellos plasmaran los sueños que tienen para este y para ellos dentro del mismo. Divididos en grupos, tomaron cartulina, papel bond, pinturas y colores para plasmar sus imaginarios. El trabajo que resultó de la jornada permitió observar que casi todos anhelan un territorio libre de contaminación, de minería, de corrupción. Sus sueños se encaminan hacia un territorio libre, con agua, mejores centros de salud, una mejor educación y un trato digno para el campesinado y su trabajo. Como lo señala Juan Manuel Escobar, explicando el trabajo de su grupo “como sabemos, nuestro territorio está lleno de vida, de creencias, de cultura. Se podría decir que lo principal de nuestro territorio es lo que hay en la tierra. Un lugar donde no se tiene mucho amor por la plata, como otras personas lo tienen; sino amor por el trabajo, amor por trabajar la tierra” (DC13. IEASL.ALG27). Igualmente Bladimir López señala que “Pues nosotros como jóvenes soñamos que no se pierdan las tradiciones, por ejemplo, se están perdiendo las semillas que nos dan alimento y las necesitamos (DC13.IEASL.ALG60), se están perdiendo las tradiciones, entonces debemos tratar de recuperar esto” (DC13.IEASL.ALG62). Esta actividad es fundamental para entender la diversidad del pensamiento, pero también los puntos de encuentro en los que la vida en el territorio van más allá de los intereses económicos particulares.



Fotografía 11. Mapa elaborado por: Eliana Bolaños, Bladimir López, Ruth Esperanza Cruz, Yancy Alvarado.

Fuente: Archivo fotográfico Astrid Lorena Gaviria

Taller #12. “Encontrando las raíces de la identidad”.

Diálogo con padres de familia

Esta jornada fue pensada con el fin de conocer las historias del territorio desde las voces de los padres de familia, de los estudiantes con quienes se realiza la investigación. Los padres son las raíces de la identidad que han ido formando los jóvenes. En un principio se observó el documental “Pueblo Macizo” de Pablo Mejía Trujillo. Este documental fue trabajado con los jóvenes, por tal razón se comparte con sus padres. El documental permite que los padres se sientan identificados con las historias que observan, y esto hace que observen que lo que ellos cotidianamente realizan es valioso y digno de ser contado (DC14.IEASL.ALG14). Seguido al dialogo, se reúnen en dos grupos para plasmar en un pliego de papel bond lo que representa para ellos su territorio y su identificación con el mismo. Ambos grupos coinciden en que el territorio ha sufrido cambios, los jóvenes se van, no les interesa sembrar, las aguas se secan y todo esto los lleva a entender que es importante enseñarles a sus hijos el amor por la tierra y el territorio. Y más allá de todo esto, observaron que el trabajo que ellos realizan es importante, valioso y significativo para el pueblo colombiano y hay que defenderlo.

Taller#13. ¿Cómo me identifico con el territorio? Construyendo identidad territorial.

Dentro de este taller (relatado en DC15), los estudiantes realizaron dibujos sobre los elementos que los identificaban con el territorio, seguido a esto, ellos escriben sobre su identidad con el territorio. Cada estudiante diseña su cartel donde plasma los elementos del territorio que le proporciona a él o ella identidad. La mayoría de los estudiantes plasmaron las montañas, el agua, los campesinos y el trabajo en la tierra. Sus trabajos reflejan la sensibilidad con la que observan. El escribir suele resultar para ellos algo complejo, sin embargo asumen el reto de hablar sobre lo que conocen y leen desde su propia experiencia. Sus relatos están llenos de cuestionamientos sobre el papel del Estado frente a sus territorios, pero también tienen esa mirada inocente y utópica frente al lugar en el que viven, se rodean de armonía y paz cuando hablan de lo que los identifica su territorio. Natalia Bolaños escribe: “Me identifico con mi territorio primero porque mi origen es campesino y porque toda mi vida he vivido en el campo, y porque no me avergüenzo de ser campesina, y me siento orgullosa de lo que soy, de mi origen” (DC15.IEASL.ALG30).

Darwin Alexis Chávez señala “Al identificarme en mi territorio, lo primero que pienso es el agradecimiento absoluto que le tengo a mi territorio, porque gracias a él tuve la oportunidad de crecer como familia...el territorio me ayuda a crecer y a ser una persona que conoce y respeta los valores de los demás, gracias al territorio he aprendido a conocer la importancia y el valor que le debemos al lugar que nos dio la oportunidad de crecer familiar y socialmente. El territorio es para mí, es una parte fundamental de tradición y raza que nos caracteriza en cualquier lugar que podamos estar. Gracias al territorio nosotros los campesinos hemos aprendido a desarrollarnos y a valorar el papel tan importante que tenemos como miembros del planeta” (DC15.IEASL.ALG90).



Fotografía 12. Identificación con el territorio por Natalia Bolaños.

Fuente: Archivo fotográfico Astrid Lorena Gaviria

Taller#14. “La Marcha del Macizo”. La historia nos identifica.

Cuando empieza el proceso, el reconocimiento del territorio se hace desde la identificación con el Macizo Colombiano. Y en este sentido, conocen la importancia del himno del Macizo, por tal razón, deciden aprenderse la canción en quena. Este aprendizaje es significativo y se decide interpretarla como homenaje a la historia y el territorio en tres lugares del pueblo de San Lorenzo, lugares que proporcionan una vista maravillosa para la grabación que se realiza. Esta jornada nos refleja la importancia de conocer la historia y trabajar para que no sea olvidada. Los jóvenes muestran su talento mientras plasman con la letra de la canción, la necesidad de defender el territorio.



Fotografía 13. Estudiantes interpretando el Himno “La Marcha del Macizo”

Fuente: Archivo fotográfico Astrid Lorena Gaviria

Taller# 15. De la teoría a la práctica. Rastreado saberes, rastreado semillas.

Este taller es una de las salidas de campo. Nos dirigimos con algunos estudiantes a la vereda El Silencio, a unos treinta minutos (en moto) del pueblo de San Lorenzo. Allí nos encontramos con campesinos de la comunidad quienes nos compartieron sus experiencias y conocimientos del territorio, señalando los cambios que ha venido sufriendo la tierra por la falta de gente que la trabaje y las mentiras sobre las formas de producir alimentos, destinadas a terminar con la vida de la tierra para favorecer a grandes empresas. Como lo expresa don Saúl (campesino de la vereda El Silencio) “nos cuenta que nada es como antes, él recuerda que antes había mucha comida, que en su casa se sembraba de todo un poquito y era para compartir con los vecinos. No había lujos, dice, pero no nos faltaba comida. Se ríe y nos dice que ahora no hay ni lujos ni comida. Él recuerda que en su casa se sembraba caña “solera”, buena caña, asegura, y ahora ya casi nadie la siembra, ni se ha de encontrar más semilla de esa caña, también teníamos frijol patiano, costeño, cacha, frijol negro, y ahora vea que difícil que es encontrar frijolito negro. Ya nadie siembra” (DC17.IEASL.ALG29). Los testimonios de la gente, asombran a los estudiantes y no es para menos. Los jóvenes entienden la responsabilidad generacional que tienen. Una de las preguntas que hacen los estudiantes es qué les gusta del territorio y qué les gustaría cambiar o mejorar de este; ante lo que Don Manuel responde “Acá es muy bueno pa vivir, tranquilo, la gente es sana, rara vez se oye de gente mala por acá. Qué más le pide uno a la vida ah?, ustedes los jóvenes es que sueñan con irse, uno ya viejo no, uno sabe que acá debe morirse, trabajando como lo criaron a uno, ahora es que no les gusta trabajar, porque ya lo demandan a uno, antes no. Acá tenemos todo, uno quisiera que se mejoraran las vías porque vea, como ahora en invierno es verraco salir con las mulas, pero uno sabe que así son las cosas por acá, de resto todo es muy bueno” (DC17.IEASL.ALG42). Los jóvenes interactúan con los campesinos y comparten también lo que han venido descubriendo dentro del proceso. Hay una retroalimentación de generaciones que tienen mucho por decir y contar. Este diálogo es fundamental porque de aquí nace la idea realizar en el colegio un encuentro de saberes campesinos, en donde sean ellos, quienes nos enseñen. La idea es

tomada y llevada a cabo. Igualmente, ellos se comprometen para dicho encuentro con una muestra de semillas y la recuperación de la olla comunitaria.



Fotografía 14. Diálogo con campesinos de la vereda El Silencio.

Fuente: Archivo fotográfico Astrid Lorena Gaviria

Taller#16. Conociendo aprendo. Rastreando Saberes, buscando semillas.

Este taller es una nueva salida de campo. Nos dirigimos hacia la vereda La Esperanza, a la casa de doña Omaira Ruiz. Al llegar a casa de doña Omaira (madre de uno mis estudiantes del proceso), se empieza en trabajo de observación y con esto, el aprendizaje. Doña Omaira nos presenta su casa y así, nos comparte su modo de vida. Aprendemos de su sencillez y sabiduría para sembrar y cuidar semillas. Doña Omaira guarda semillas de cebolla que ya en San Lorenzo sólo las tiene ella. Los jóvenes descubren que el conocimiento es amplio y no se encasilla exclusivamente en títulos, sino que también se encuentra en la experiencia y formas de vida. Doña Omaira se compromete con nosotros para compartirnos de sus semillas en el encuentro de saberes campesinos.

4.4 Fase de Reflexión-Evaluación de la Estrategia.

Taller#17. Primer encuentro de saberes campesinos. Tras la defensa de la Identidad campesina.

Este evento es muy importante para el proceso que se tiene. Aquí, después de cuarenta años, la Institución le abre las puertas a los conocimientos que vienen del campo. Este día, los campesinos llevaron sus productos agrícolas, sus iniciativas de micro empresa, platos típicos, semillas nativas para compartir, danzas tradicionales, olla comunitaria y música.

Además se contó con la presencia del profesor Oscar Salazar del Proceso Campesino y popular del municipio de La Vega, quien realiza una intervención en defensa del territorio campesino y por ende, resalta y enaltece la labor que cumple el campesinado colombiano y el Macizo Colombiano en términos de riqueza hídrica y cultural. Este encuentro recoge y lleva a la práctica todas las reflexiones que se tejieron a lo largo del proceso de investigación. Son los jóvenes quienes en compañía de sus padres, asumen el encuentro como una forma de decir que existen y que sus saberes deben ser escuchados y tenidos en cuenta en el proceso educativo. Observar a la comunidad de San Lorenzo, reunida en torno a sus saberes es gratificante no sólo para la profesora investigadora, sino, para los estudiantes, eje central de la investigación. La estrategia pedagógica, tuvo entonces una grata acogida por parte no sólo de los estudiantes, sino de sus padres y gran parte de la comunidad. Dialogar permitió tejer encuentros entre dos generaciones que necesariamente deben hilarse para que las tradiciones no mueran. Los jóvenes demostraron que son capaces de reflexionar sobre su pasado para fortalecerlo y los mayores, demostraron que sin sus saberes el futuro sería incierto, de allí que sea importante que aquello que saben, se trasmita para que así pervivan los saberes populares.

Ahora bien, partiendo de las categorías emergentes, surgen una serie de reflexiones que se desarrollarán a continuación para complementar los hallazgos dentro del proceso investigativo.

4.4.1 Tejiendo reflexiones y estrategias sobre el territorio.

4.4.1.1 Reflexiones, preguntas e intereses de la investigadora.

La Institución educativa Andino San Lorenzo, cuenta con una modalidad académica; por tal razón, se le asigna al área de Lenguaje (Español y Literatura) una intensidad de cinco horas semanales de sexto a once. La propuesta se desarrolla en el grado noveno y se lleva a cabo dentro de las horas establecidas para el área de lenguaje, y en tiempos extras cuando se trató de salidas o encuentros que requerían de algún tiempo en horas de la tarde. La propuesta investigativa surge desde un interés personal por parte de la educadora; interés que emerge y se complementa a través de la observación y diálogos sostenidos con padres de familia y estudiantes. A raíz de dicho interés las clases de español empiezan a

replantearse. Como educadora se empieza un trabajo de autoevaluación, ¿qué se desea enseñar y para qué? ¿Cómo articular el lenguaje a las necesidades de la comunidad donde se trabaja? Unido a ello, pensar en el énfasis de la Institución resultó clave y fundamental para el despliegue de la propuesta investigativa, tal como se evidencia en los siguientes relatos: “Reflexionar sobre el énfasis de la institución me genera un interrogante: ¿por qué siendo una institución de zona rural, no cuenta con un énfasis agropecuario?” (DC1.IEASL.ALG3), “Dicha postura me genera incertidumbre y continúan las preguntas, ¿por qué razón se negaron los padres de familia a un énfasis agrícola? La primera hipótesis que tengo es que hay cierto rechazo hacia la identificación con el campesinado, pero entonces, ¿de dónde viene ese rechazo?” (DC1.IEASL.ALG6).

A raíz de dichas reflexiones, empiezan a surgir retos, anhelos, dificultades, miedos, aciertos y desaciertos por parte de la investigadora. “Es justamente a raíz de estos discursos que se empieza a pensar en cómo se podría contribuir para que el discurso revalorice la imagen del campesino, revalorice el territorio y las riquezas que este entrega” (DC1.IEASL.ALG14). Entonces, este caminar permite pensar y entender la función del profesorado dentro del sistema educativo. En la medida en que el profesor (a) cuestiona, pregunta y establece reflexiones en torno a lo que experimenta dentro del aula, adquiere relevancia su papel como investigador (a), pues el profesor cuestiona, pregunta, e intenta dar respuestas y salidas a aquello que lo y la inquieta. Como lo señala Antonio Latorre (2003) en su texto “La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa”:

“[...]una nueva visión del aula como espacio de investigación y desarrollo profesional, donde se cuestionan el papel que los docentes deben desempeñar y cuál debe ser su compromiso; ¿deben jugar el papel de profesionales técnicos que repiten y reproducen conocimientos generados por otros, o el papel de profesionales reflexivos, autónomos, que piensan, toman decisiones, interpretan su realidad y crean situaciones nuevas a partir de los problemas de la práctica cotidiana con la finalidad de mejorarla o transformarla?” (Latorre; 2003: 5)

En este sentido, adquiere relevancia aquellas preguntas que surgen de la interacción entre profesores y estudiantes (y comunidad en general), aquellas preguntas que centran la

reflexión en dificultades cotidianas que deben ser resueltas desde la creatividad y el diálogo; aspectos que conforman muchas veces, las distintas rutas o alternativas pedagógicas, que el maestro (a) busca o diseña para dar respuesta a lo que se plantea. De esta manera, “[...] la enseñanza se concibe como una actividad investigadora y la investigación como una actividad autorreflexiva realizada por el profesorado con la finalidad de mejorar su práctica. La enseñanza deja de ser un fenómeno natural para constituirse en un fenómeno social y cultural, en una práctica social compleja, socialmente construida, e interpretada y realizada por el profesorado. [...] La enseñanza deja de ser una técnica, un saber aplicar la teoría, para constituirse en un proceso reflexivo sobre la propia práctica que lleva a una mayor comprensión de las prácticas y contextos institucionales”. (Latorre; 2003: 9)

Asumir entonces, el aula y el papel del maestro, como parte importante de la “investigación”, posibilita la mirada crítica no sólo frente al modelo educativo, sino también a las distintas estructuras sociales que envuelven las historias de los estudiantes con los que se trabaja. El maestro (a) no podrá ser ajeno a las dificultades que atraviesa la población con la que trabaja, pues allí está la esencia de lo que serán sus reflexiones e intereses. El interés del maestro investigador es fundamental entonces, sus intereses forman parte importante del proceso, como se evidencia en el siguiente relato de la investigadora: “Mientras desayuno, pienso en las razones que me mueven para hacer esta propuesta de investigación, pienso en las veces que me han dicho que soy demasiado soñadora, y entonces viene a mi mente Freire, y su alusión constante de soñar con un mundo mejor” (DC2.IEASL.ALG6).

Así mismo, se entenderá la investigación como un proceso que articula lo cotidiano con las prácticas sociales que no ignoran los saberes, sentires y emociones que se enlazan en las relaciones sociales, como se evidencia en el siguiente relato: “Me emociona ver la cara de satisfacción que tienen los estudiantes. Creo que son conscientes de su propio esfuerzo y trabajo. Eso me gusta mucho, pues vamos entendiendo, que desde nosotros mismos pueden surgir buenas ideas” (DC4.IEASL.ALG15).

Es así como los intereses, gustos, emociones y retos que se traza el maestro son importantes para el desarrollo de la investigación. Este a su vez tendrá en cuenta los

sentires de quienes acompañan el proceso, de hecho, serán ellos (as) los actores sociales, quienes alimentan el camino y desarrollo de cualquier proceso investigativo, como se evidencia en el siguiente relato de la docente: “El encuentro me deja satisfecha, no sólo por lo que logro observar, sino porque esto me ha posibilitado encontrarme con una generación que guarda un sin número de detalles que ignoramos cuando nos ubicamos por fuera de ellos mismo, de sus entornos, de su música y demás formas de ver y asumir sus vidas” (DC4.IEASL.ALG38).

La docente empieza a sumergirse en las cosas que encuentra dentro del proceso, lo que descubre en su relación con los actores sociales, y es justamente esto, lo que le posibilita descubrir y ver más allá de lo que una simple práctica académica podría reflejar. Como se puede inferir en los siguientes relatos: “...y entiendo la conexión casi espiritual que le otorgan a su “casa”, porque asumen que ese “ser” tan interno, está en relación con eso externo que es su territorio”. “Como este comentario, encontramos muchos más, y no puedo sino sentir una profunda admiración por lo que leo, pues a la edad de mis muchachos, cuando creemos que son indiferentes, nos sorprenden con palabras que nos hacen ver y pensar que quizás los indiferentes seamos los adultos” (DC8.IEASL.ALG63).

El educador además, establece una postura política frente a lo que diseña como temática dentro del aula, sus intereses juegan, como ya se ha mencionado un elemento fundamental dentro del proceso de aprendizaje. Educar para qué. En este sentido, se ve motivado por sueños e intereses que lo (a) hacen apasionarse por aquello que vivencia, como se observa en el siguiente relato “Este elemento me parece apasionante pues me coloca en una reflexión que debo reconocer me gusta mucho, pues toca fibras delicadas de mi ser como campesina, y es lo referente al campesinado (DC8.IEASL.ALG56). Como lo señalaría Paulo Freire (1993) “¿Qué clase de educador sería si no me sintiera movido por el impulso que me hace buscar, sin mentir, argumentos convincentes en defensa de los sueños por los que luchó? En la defensa de la razón de ser de la esperanza con que actúo como educador” (Freire; 1993:108)

Finalmente es importante resaltar los lazos que se tejen dentro del proceso investigativo, aquí, el educador (a) aprende con sus estudiantes, aquellos intereses con los que se inicia un proceso, van perfilándose como intereses comunes por los que vale la pena luchar, los

sueños se tornan compartidos, y el lenguaje se establece como un vínculo inquebrantable entre lo que se anhela y se logra hacer. Los estudiantes generalmente son quienes sorprenden al investigador, siempre y cuando este, esté dispuesto a otorgarles la palabra, sin que ello implique que el educador abandone sus ideas y convicciones: “¿Quién lo hará por nosotros?” Terminamos el encuentro y en mi cabeza resuena la pregunta de Nicolás, si nosotros los que vivimos en el territorio no lo cuidamos, quién lo hará por nosotros. Una frase de esa sencillez, lleva en sí misma todo un componente político. Es como entender que si no asumimos un compromiso con el territorio, estamos condenados a desaparecer, condenados a morir como comunidad campesina, y ello, no deja de ser triste y preocupante” (DC9.IEASL.ALG51). Así se entiende lo que Paulo Freire sostiene:

“Lo que me mueve a ser ético por sobre todo es saber que como la educación es, por su propia naturaleza, directiva y política, yo debo respetar a los educandos, sin jamás negarles mi sueño o mi utopía. Defender una tesis, una posición, una preferencia, con seriedad y con rigor, pero también con pasión, estimulando y respetando al mismo tiempo el derecho al discurso contrario, es la mejor forma de enseñar, por un lado, el derecho a tener el deber de “pelear” por nuestras ideas, por nuestros sueños, y no sólo aprender la sintaxis del verbo hacer, y por el otro el respeto mutuo”. (Freire; 1992:101)

4.4.1.2 Estrategias pedagógicas que inquietan y tejen reflexión.

A partir de la propuesta investigativa “Hacia el significado que sobre la IDENTIDAD Territorial, como estrategia de la Educación popular, asumen los estudiantes del Grado Noveno, en el contexto rural campesino de la Institución Educativa Andino de San Lorenzo (Bolívar Cauca) entre 2016-2018)” se diseña la estrategia “El territorio que me identifica. Significados desde las voces de los estudiantes del Grado Noveno de la I.E Andino San Lorenzo”. Para desarrollarla, se debió replantear algunas cosas dentro del aula. Uno de los cambios, fue la forma en que se organizan las sillas. Generalmente los estudiantes están organizados en filas, distribuidos en los primeros lugares aquellos estudiantes que tienen alguna dificultad disciplinaria (aunque en verdad pocas veces acatan estas reglas), aun así, están distribuidos en líneas para mantener el orden y la disciplina según aseguran algunos

compañeros docentes. Sin embargo, dentro del proceso, se les pide a los estudiantes organizarse en círculo o mesa redonda, como se registra en el siguiente diario “Nos ubicamos en mesa redonda pues esto posibilita un mejor encuentro” (DC2.IEASL.ALG9). Como uno de los elementos centrales del proceso es el diálogo, es necesario que se establezcan principios de confianza y respeto dentro del grupo, de allí la importancia de vernos y sentirnos en igualdad de condiciones.

El diálogo como parte esencial del proceso, permitió evidenciar aquellas ideas que los jóvenes tienen y que muchas veces no son escuchadas, y por ende, son voces que se niegan. Generalmente los adultos establecen ideas por los niños y por los jóvenes; negando la posibilidad de que expresen sus emociones, ideas y sentimientos, como se evidencia en el siguiente relato. Bladimir nos dice: “quieren que todos seamos iguales y eso es imposible, entonces como difícil que los profes acepten una educación así, pero sería muy bacano que así fuera ” (DC5.IEASL.ALG79). Aquí Bladimir se refiere a la idea de homogeneidad que se establecen en las instituciones desde el uniforme, el orden, la disciplina, las reglas de cómo vestirse, peinarse y demás. Se quiere que todos sean iguales, que los jóvenes tengan un patrón de vida similar y eso, como lo sostiene Bladimir es imposible. Dialogar con los estudiantes, permitió entender que ellos y ellas, tienen unas particularidades que deben ser tenidas en cuenta. De esta manera cobra sentido e importancia las palabras de Paulo Freire con relación al diálogo:

“El diálogo gana significado precisamente porque los sujetos dialógicos no sólo conservan su identidad, sino que la defienden y así crecen el uno con el otro. Por lo mismo, el diálogo no *nivela*, no reduce el uno al otro... Implica,... un respeto fundamental de los sujetos involucrados en el que el autoritarismo rompe o impide que se constituya... la relación dialógica no anula, como se piensa a veces, la posibilidad del acto de enseñar. Por el contrario, funda ese acto, que se completa y se sella en el otro, el de aprender, y ambos sólo se vuelven verdaderamente posibles cuando el pensamiento crítico, inquieto, del educador o de la educadora no frena la capacidad del educando de pensar o comenzar a pensar críticamente también”. (Freire; 1993:145, 146)

Si el diálogo fue importante, caminar también. Cuando se establece contacto con los estudiantes por fuera de las cuatro paredes del colegio, ocurren cosas importantes. Se logra evidenciar la naturalidad con la que hablan, caminan y experimentan. Las salidas con los jóvenes permiten entender sus entornos y por ende las realidades a las que deben enfrentarse. Mientras los profesores esperan a los estudiantes dentro del colegio, se desconocen los caminos y las experiencias que ocurren para los niños y jóvenes antes de llegar al colegio. Observemos algunos relatos:

“Ellas conocen muy bien el camino, me gusta porque conocen atajos, caminos pequeños que transitan los campesinos para llevar sus mulas cargadas de café o caña (DC11.IEASL.ALG15), ellas van riendo todo el camino y me cuentan historias alrededor de lo que transitamos, pienso entonces que somos historias (DC11.IEASL.ALG16). Natalia me dice que este camino que hemos tomado, cuando llueve es intransitable, “lloviendo, llegamos pero rodando”, dice, no puedo más que reírme (DC11.IEASL.ALG17). Me van hablando de la gente que vive por allí, ellas mismas inventan historias. Hay casas abandonadas, y ellas dicen que podrían ser casas de alguna bruja” (DC11.IEASL.ALG19).

“Karol me dice: “Profe, porque aquí uno se siente libre, ve casi todo el pueblo (DC11.IEASL.ALG24). Aquí uno puede venir a hacer chocolate, acampar, gritar y no pasa nada, es muy chévere” (DC11.IEASL.ALG25). Natalia me dice: “A mí me gusta porque todo el que viene a San Lorenzo, debe conocer este sitio, mucha gente viene y le gusta, entonces nosotros que somos de acá, pues nos debe gustar más (DC11.IEASL.ALG26). Es lindo, ventea tanto que parece que uno va a volar” (DC11.IEASL.ALG27). Yineth entre risas me dice: “Pues profe, es bonito, mire, se ve el río, se ve Bolívar, se ve San Lorenzo, es una vista muy bonita, uno siente como un miedo, pero a la vez un gusto, no sé...es raro, pero chévere” (DC11.IEASL.ALG28). Finalmente Estefany me dice: “A mí me gusta porque como dice Karol, uno se siente libre, respira aire puro, a la gente le gusta venir mucho, debe ser por eso, porque aquí uno se siente libre” (DC11.IEASL.ALG29).

Con las palabras de las estudiantes se entiende, que caminar genera libertad y conocimiento. La cotidianidad no está lejos de ser comprendida como parte de los saberes de las comunidades, ¿acaso conocer los caminos no es un conocimiento? Caminar y dialogar forman parte de la estrategia para identificar los significados que tejen identidad

desde el territorio en los estudiantes, pero sobre todo, son formas de entender los mundos y las formas de ver de quienes caminan el aprendizaje desde el campo.

Igualmente se buscó hacer del dibujo una forma de hablar y plasmar sobre lo que representa para ellos la identificación con el territorio. Esto permitió que los estudiantes asumieran el arte como una forma de expresar y reconocer sus propias habilidades. Como se expresa en el siguiente relato: “Personalmente, es de los ejercicios que más me gustan, pues está al alcance sus sueños, utopías, maneras de ver, y de identificarse con aquello que los y las rodea (DC13.IEASL.ALG3). Así mismo, podemos observar sus habilidades para dibujar, pintar, y llegar a acuerdos con sus compañeros (DC13.IEASL.ALG4). Mientras dibujan y pintan, los observo atentamente (DC13.IEASL.ALG5), y entre risas y regaños, la actividad va adquiriendo resultados bellísimos (DC13.IEASL.ALG6). Me conmueve ver sus miedos, el no saber dibujar o pintar “correctamente”, esas inseguridades propias de nuestra educación, de nuestra idea de perfección que desconoce esas múltiples formas de hablar y pensar (DC13.IEASL.ALG7). La motivación dentro de este ejercicio es importante (DC13.IEASL.ALG8). Ellos mismos van perfilando a quienes tienen habilidades para el dibujo, quienes pintan, los que tienen buenas ideas, y así van construyendo en equipo los sueños que nos van a compartir” (DC13.IEASL.ALG9).

Dibujar no para evaluar si es o no correcto, dibujar para expresar, para contar. El trabajo en equipo complementa la estrategia, pues no se trata de quien de manera individual alcance algo, sino quienes, a través de un trabajo en equipo, logran recoger ideas para compartirlas. El individualismo se entendió dentro de los ejercicios como una manera de entender las diferencias, pero cómo estas pueden complementarse para alcanzar objetivos en común. El trabajo en equipo y el aprendizaje sobre la importancia del respeto hacia los otros permitió que los encuentros, que los grupos de discusión o de debate estuvieran en su mayoría en un ambiente agradable, sin agresiones o imposiciones por parte de quienes manifestaran un pensamiento contrario, entonces se busca llegar entre el respeto al acuerdo, a la organización, como una forma de complementar el diálogo, como lo señala Freire “[...] los arreglos y los acuerdos son parte de la lucha, como categoría histórica...” (Freire; 1993:61)

4.4.2 Territorio e Identidad: una mirada desde la tierra y el campo.

4.4.2.1 San Lorenzo, territorio y tradición

Paulo Freire escribe en su libro “La pedagogía de la esperanza” (1993) “Nadie deja su mundo, adentrado por sus raíces con el cuerpo vacío y seco. Cargamos con nosotros la memoria de muchas tramas, el cuerpo mojado de nuestra historia, de nuestra cultura; la memoria, a veces difusa, a veces nítida, clara, de calles de la infancia, de la adolescencia, el recuerdo de algo distante que de repente se destaca nítido frente a nosotros, en nosotros, un gesto tímido de incomprendimientos, una frase, una pura frase posiblemente ya olvidada por quien la dijo. Una palabra por mucho tiempo ensayada y jamás dicha, ahogada siempre en la inhibición, en el miedo de ser rechazado que, al implicar falta de confianza en nosotros mismos, significa también la negación del riesgo” (Freire; 1993:50)

Se trae a colación el anterior fragmento porque en la medida en que se avanzaba en el proceso investigativo, las raíces del territorio que se centran en el pueblo de San Lorenzo, se tornaban más fuertes. Cuando se dialoga, se escribe o se dibuja sobre el territorio que identifica a los estudiantes, el retrato de San Lorenzo toma fuerza. Cuando se les pregunta a los jóvenes sobre lo que representa para ellos el territorio, la respuesta en su mayoría de veces, está en conexión con su pueblo, como lo expresa el relato de Karen Alexandra Pérez “Me identifico con mi territorio porque fue el lugar donde nací, el lugar donde se me vio crecer, donde pasé los mejores momentos de mi infancia, porque es un lugar libre de contaminación, es un lugar donde existen variedades de plantas” (DC15.IEASL.ALG159).

El primer tejido de identidad que se evidencia en las palabras de los estudiantes es su “casa”, su pueblo, “su” mundo, que “en última instancia, es el primer e inevitable rostro del mundo mismo” (Freire; 1993: 111) y “su” mundo es el lugar donde se nace. Como se observa en el relato de la estudiante Yineth Andrea Males, quien al preguntarles sobre cómo se identificaban con el territorio, expresado en un dibujo nos comenta: “buenos días, pues como podemos ver en este dibujo, hay una parte de nuestro pueblo, ya que la mayoría es vegetal, ya que vivimos en una zona rural en donde la mayoría de las personas somos campesinos, agricultores, y por eso podemos mirar cómo nos rodea mucho vegetal, los animales y plantas como el café, plátano...” (DC14.IEASL.ALG11), Aquí la estudiante hace referencia a dos aspectos importantes: San Lorenzo como lugar de nacimiento les

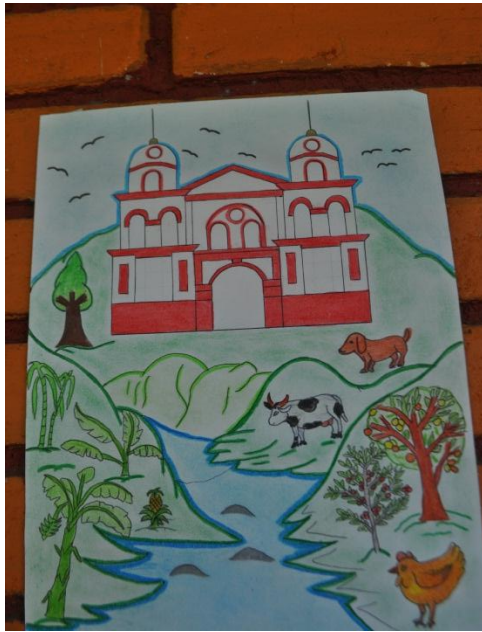
proporciona por un lado, la identificación con el campesinado y esto a su vez, les permite reconocer la riqueza en cuanto a flora y fauna; y es que según lo reflexiona la investigadora: “San Lorenzo, es uno de los corregimientos con mayor producción de alimentos del municipio de Bolívar, tanto que la gente comenta que sin San Lorenzo y Los Milagros, Bolívar no tendría qué comer” (DC7.IEASL.ALG31).

Los dibujos elaborados por los estudiantes (ver Anexo E), en su mayoría están relacionados con su pueblo y nos permite entrever las múltiples riquezas. Por un lado, las riquezas culturales que aunque consideran se están muriendo, aún sienten que los identifican, como se reflejan en los siguientes relatos: “Por ejemplo profe, yo sé que mi abuela hace mochilas, teje costales para remeciar, pero yo no he hecho ni una sola” Yesica Alexandra (DC7.IEASL.ALG36). Bladimir López dice: “Pues nosotros como jóvenes soñamos que no se pierdan las tradiciones (DC13.IEASL.ALG59) [...] Se están perdiendo las tradiciones religiosas, no es como antes que la gente guardaba los días de fiesta religiosa (DC13.IEASL.ALG61) [...] También ver como se pierden las tradiciones musicales, como las chirimías, son pocas ya, porque se mueren los viejos y ya no queda nadie que siga con la tradición (DC13.IEASL.ALG63) [...] también por las costumbres que se tienen aunque ya un poco de ellas se están perdiendo porque nosotros como jóvenes nos interesamos en cosas que no tienen mucha importancia y dejamos de lado aquello que acostumbraban a hacer anteriormente, pero sin embargo lo que aún queda identifica mucho mi territorio” (DC15.IEASL.ALG155).

Aquellos elementos que resalta Bladimir en sus relatos, reflejan por un lado, los cambios que culturalmente va sufriendo el territorio de San Lorenzo, pero más allá de esto, refleja la riqueza cultural que a pesar de los cambios, tienen la región, y que justamente, no quieren que muera. San Lorenzo, tiene una tradición de música de chirimía muy valiosa, reconocidas especialmente en las fiestas religiosas o carnavales, en donde se hacen notar. Como lo señala Bladimir, el relevo generacional está en crisis, sin embargo, a raíz del proceso investigativo, y tras el liderazgo de estudiantes como Bladimir, se está trabajando en una chirimía de jóvenes que siguen los pasos de los músicos empíricos mayores. Unido a ello, San Lorenzo es reconocido por sus fiestas religiosas, como lo relata la investigadora: “La iglesia es otro elemento central dentro de los dibujos, pues sus creencias religiosas

están fuertemente marcadas en los habitantes. Sus fiestas religiosas en torno al mártir San Lorenzo son reconocidas a nivel municipal, razón por la que atraen a muchas personas, siendo entonces un referente obligado para visitantes y habitantes del pueblo” (DC13.IEASL.ALG20).

Dialogando, dibujando y conociendo el territorio, se fue encontrando entonces las riquezas de un pueblo desde los ojos de los jóvenes. Finalizamos hablando de una riqueza más que se hace visible en sus dibujos y es su relación con el cerro La Campana, guardián del pueblo y que los estudiantes pintan junto con la riqueza hídrica. Es como si el agua brotara del guardián, como puede observarse en los siguientes dibujos:



Fotografía 15. Identidad territorial.

Fuente: Yineth Andrea Males



Fotografía 16. Riqueza territorial.

Fuente: Jesica Alexandra Ordóñez

A través de ello la docente investigadora señala: “Llama mi atención que en la mayoría de los dibujos, sobresale el tema del agua, y es que San Lorenzo es de los corregimientos de Bolívar en donde no escasea el agua en épocas de sol, y esto lo ven como algo valioso. Y así es” (DC7.IEASL.ALG26). A través de los diálogos y los diferentes encuentros que sosteníamos dentro del proceso de investigación, se fue descubriendo y visibilizando San Lorenzo como un territorio con historia, como un lugar que tiene unas particularidades importantes no sólo para los jóvenes, sino para personas externas a éste. Como

investigadora, también San Lorenzo representa un escenario importante, pues es desde aquí donde emergen los sueños y las ideas que afianzan la investigación. Conocer el territorio, la casa de los jóvenes, permite conocer los saberes que se esconden, conocer entonces implica el respeto hacia estos escenario, como lo señala Freire: “[...] el respeto al saber popular implica necesariamente el respeto al contexto cultural” (Freire; 1992:110)

4.4.2.2 Identidad desde la tierra y el campesinado.

La propuesta investigativa giró alrededor de buscar, para poder describir de cierta manera, los significados que los estudiantes le otorgan a su identidad desde el territorio. Varios elementos emergieron de dichas búsquedas, en donde palabras como territorio, identidad, pueblo, tierra y campesino fueron entretejiéndose para reflexionar sobre lo que implica pensarse desde el campesinado y su conexión directa con la tierra. Entendiendo que existen múltiples identidades, de acuerdo a gustos, creencias o culturas; se buscó encontrar aquellos elementos con los que los jóvenes de esta comunidad rural de San Lorenzo se identifican. La búsqueda tuvo una particularidad: desentrañar significados a través del territorio, por tal razón el primer hilo con el que se trabajó fue con éste. Cómo asumen los jóvenes el territorio, qué significa para ellos el territorio, y finalmente cómo se identifican con éste.

Ante la pregunta, si ellos consideran importante dialogar sobre el territorio, sus respuestas son afirmativas, porque es a partir de allí, que empiezan a reconocer lo que tienen a su alrededor, como se observa en los siguiente relatos. Laura Chaves me contesta: “profe, pues yo creo que es importante porque casi nunca nos preocupamos por lo que pasa aquí, por nuestros problemas, a veces sabemos más de otras partes que de nuestro territorio y eso no es tan bueno”, (DC7.IEASL.ALG4). Karol Buitrón nos dice “yo creo que es importante porque aprendemos a conocer lo que tenemos y así es que lo podemos valorar y cuidar, si yo no conozco lo mío pues no lo cuido” (DC7.IEASL.ALG5), Daniel Alejandro nos dice “profe, es importante porque nos aprendemos a reconocer (DC7.IEASL.ALG6), es como si supiéramos de dónde venimos o algo así (DC7.IEASL.ALG7), los indígenas se reconocen desde la tierra, entonces nosotros los campesinos, pues desde el campo que es el territorio”(DC7.IEASL.ALG8). Las intervenciones citadas, reflejan la importancia que los

estudiantes le otorgan al reflexionar sobre el territorio. Conocer el territorio para cuidarlo, para valorar lo que se tiene cerca, conocerlo para reconocerse.

Teniendo en cuenta lo anterior, las reflexiones en torno al territorio, fueron llevando al grupo a generar una serie de preguntas que buscaron responder con sus padres y abuelos. Algunas de sus preguntas en torno al territorio fueron: “¿Por qué los jóvenes prefieren irse para la ciudad y no quedarse en su territorio?” (Juan Manuel Escobar) (DC7.IEASL.ALG10). “¿Qué teníamos antes en nuestro territorio?, ¿Qué semillas habían?” (Marnol José Daza) (DC7.IEASL.ALG11). “¿Podríamos hablar de territorio campesino?” (Eliana Bolaños) (DC7.IEASL.ALG12). “¿Por qué en el colegio no se habla de campesinos?” (Nicolás Bolaños López) (DC7. IEASL.ALG13). “¿Cuáles son los mejores lugares que tiene nuestro territorio?” (Luis Eduardo Ortega) (DC7.IEASL.ALG14). “¿Hay amenaza minera en nuestro territorio?” (Bladimir López) (DC7.IEASL.ALG15). Cada pregunta fue un tema para dialogar con los estudiantes, pero sobre todo, fue la posibilidad para entender que no hay una única verdad o una sola forma de vida y que aquellos saberes que emergen de lo que preguntan son valiosos en la construcción de su identidad.



Fotografía 17. Sobre los alimentos tradicionales.

Fuente: Marnol José Daza



Fotografía 18. Identidad territorial

Fuente: Ruth Esperanza Cruz

A través de sus preguntas se empieza a dialogar sobre el territorio y con dicho diálogo, los jóvenes se acercan a una primera lectura de su contexto. Este primer acercamiento deja como resultado una serie de dibujos que reflejan aquellos elementos que sus abuelos y padres comentaron sobre su territorio. En sus dibujos se encuentran varios elementos. Por un lado, se visibiliza la imagen del campesino como alguien que siembra y trabaja la tierra. Por otro lado, está la variedad de alimentos que existían, pues según cuentan sus abuelos, muchas semillas han desaparecido. Un tercer elemento está en conexión con la riqueza de flora y fauna que ellos (as) observan de su territorio. Como lo relata la investigadora: “Observando cada una de las imágenes que me proporcionaron los estudiantes se encuentran ciertos elementos comunes (DC7.IEASL.ALG22). Por un lado, mis estudiantes reflejan la exuberancia del paisaje, representado en sus cerros, cultivos, agua, variedad de alimentos y animales (DC7.IEASL.ALG23). Un segundo elemento, está en relación con la figura del campesino (a) y su trabajo (DC7.IEASL.ALG24). Los estudiantes plasman lo que ven, dibujan lo que consideran importante y valioso de su territorio (DC7.IEASL.ALG25). Llama mi atención que en la mayoría de los dibujos, sobresale el tema del agua, y es que San Lorenzo es de los corregimientos de Bolívar en donde no escasea el agua en época de sol, y esto lo ven como algo valioso y así es (DC7.IEASL.ALG26). El verde de sus montañas y el majestuoso cerro de la Campana también representa mucho para los jóvenes, pues alrededor de éste se tejen muchas historias (DC7.IEASL.ALG27), por lo tanto, es parte esencial en su construcción de identidad. (DC7.IEASL.ALG28) El cerro tiene vida (DC7.IEASL.ALG29). La producción de alimentos también es recurrente en sus dibujos, plasman el cultivo del café, caña, plátano y demás”(DC7.IEASL.ALG30).

Este primer panorama permitió adentrarse aún más en el territorio. A través de canciones, documentales y lecturas, los estudiantes poco a poco profundizaron en aquellos aspectos iniciales que habían dibujado. Por tanto, en el momento en que escriben lo que representa o significa para ellos el territorio, podemos observar la relación que establecen entre territorio, tierra y campesinado. Observemos el siguiente relato: “los estudiantes refieren que es el territorio en el que ellos nacieron quien les proporciona ese ser campesino

(DC8.IEASL.ALG57). “El territorio, es por lo que somos llamados orgullosamente campesinos...” (DC8.IEASL.ALG58), y se refieren de él, como gente trabajadora y cuya labor es admirable, pero poco reconocida por la sociedad (DC8.IEASL.ALG59). Karol Buitrón escribe: “Es absurdo pensar que el territorio no es importante (DC8.IEASL.ALG60), así como decir que la función de los campesinos no sirve como piensan algunas personas (DC8.IEASL.ALG61); gracias a los campesinos que trabajan la tierra y siembran y cosechan los productos para alimentarnos es que vivimos, porque sin comer nadie vive...” (DC8.IEASL.ALG62).

El relato es valioso por varias razones. En primer lugar, porque se describe lo que es o representa el campesino. En palabras de la estudiante Karol, es el territorio en el que viven quien determina su identidad con el campesinado. Son orgullosamente campesinos, gracias a vivir dentro del territorio que habitan. Y esto tiene lógica. Pero hay más, señala que el campesino cumple una labor importante, aunque poco reconocida, y es que él está encargado de trabajar la tierra: siembra y cosecha, y esto es para la estudiante fundamental, pues sin comer nadie vive. La sencillez del relato de Karol, permite que efectivamente se piense en la figura del campesinado en Colombia. Históricamente el campesinado colombiano se ha visto en serios problemas; han sido víctimas directas del conflicto armado colombiano, desplazados de sus territorios por grupos armados o empresas multinacionales avaladas por el Estado, que aceptan silenciosamente la muerte de líderes campesinos que defienden el territorio. Este panorama no es alentador, y si sumado a ello, observamos que a pesar de que la ONU, avala y establece unos derechos internacionales para los campesinos, Colombia, se abstiene de votar a favor de dicha propuesta dejando en claro que el campesinado no es su prioridad, pues sabe que hay unos intereses económicos fuertes que prefiere favorecer. Pese a que los estudiantes desconocen a profundidad estas problemáticas, logran observar que socialmente su cultura no es tenida en cuenta, no es valorada como ellos (as) dicen, pues incluso desde lo educativo sus formas de vida son negadas y silenciadas, y a cambio se les ofrece la idea de educarse para irse y no ser como sus padres y abuelos. Como se observa en el siguiente relato:

“Un cuarto elemento que sobresale está en relación con las distintas problemáticas que mis estudiantes observan dentro de su territorio. Esta parte es sin lugar a dudas, una de las

que llaman mi atención, pues es la visión que ellos tienen sobre sus realidades, sobre lo que ven, lo que viven y es justamente allí, en medio de todas las problemáticas que ven, que entran a proponer soluciones (DC8.IEASL.ALG65). Cada vez que me acerco a los textos, que leo y releo, me asombra cómo ellos y ellas escriben una realidad que aunque es mucho más fuerte de lo que pueden pensar, se hace reveladora y desafiante cuando son nuestros jóvenes quienes las describen, quienes las evidencian desde su rabia e impotencia, y que es justamente allí, donde nos enseñan que las cosas podrían ser mejor (DC8.IEASL.ALG66). Son varias cosas que ellos (as) manifiestan que están mal. Una de las cosas que más repiten, es la ausencia del ESTADO dentro de nuestros territorios, y la incompetencia de éste para resolver o atender las verdaderas necesidades de las comunidades campesinas (DC8.IEASL.ALG67). Consideran que es el ESTADO-GOBIERNO, quien más viola los derechos de los campesinos en sus territorios, Daniel Alejandro Ordoñez asegura que “El territorio es muy atropellado por el gobierno, ya que llena de impuestos para enriquecerse y con su corrupción, el pueblo es tratado como esclavos...” (DC8.IEASL.ALG68), además señalan como una inmensa problemática la adquisición minera avalada por el gobierno, a lo que Nicolás Bolaños señala: “El Estado y el gobierno ven el territorio como una forma de ellos realizar sus actividades, que a nosotros eso nos causa mucho daño con contaminaciones al medio ambiente y no les importa...” (DC8.IEASL.ALG69), asumen que el mismo gobierno da rienda suelta a la ambición por el oro, hecho que afecta directamente a la gente que habita el territorio, Daniel Mosquera escribe: “El Estado, ellos están explotando nuestro territorio para enriquecerse con el oro que hay en nuestras montañas y gracias a eso están desapareciendo nuestros ríos, quebradas y la vegetación y gracias a estos lo estamos convirtiendo en un territorio contaminado. El Estado quiere quitarnos esa libertad que da el territorio, quiere quitarnos la visión de nuestros cerros con la minería...” (DC8.IEASL.ALG72).

Los jóvenes leen que su territorio está en riesgo y con él, los campesinos que habitan en él, y responsabilizan directamente al Estado, quien a través de licitaciones mineras, pretende imponer un modelo de vida por fuera de los intereses y necesidades reales de la comunidad. Además sus escritos, tocan un tema central para el territorio: la minería. A pesar de que el Macizo Colombiano fue declarado en 1979 como una gran Reserva de la

Biósfera por la UNESCO, los gobiernos colombianos han centrado su ambición en una economía minera, que mantiene a los territorios indígenas, campesinos y afro del Macizo Colombiano en latente peligro.



Mapa minero en el Cauca (PCPV)

Fuente: Imagen recuperada de: <http://www.procesocampesinolavega.org/wp-content/uploads/2015/12/El-PCPV-Aproximaci%C3%B3n-a-la-organizaci%C3%B3n.pdf>

Frente a estas realidades, los estudiantes no son ajenos. Jerson Buitrón señala “Que el territorio no sea olvidado, destruido y robado por la indiferencia de quienes habitamos y por la sed de poder, egoísmo, ambición e individualismo que comúnmente se observa (DC8.IEASL.ALG80), debemos saber y observar cómo somos tan indiferentes y nos dejamos manipular de un Estado que lo único que quiere es seguir recogiendo más riqueza y no mejorar la calidad de vida de sus habitantes, por esa razón que como seres pensantes, debemos despertar y luchar...” (DC8.IEASL.ALG81).

En este sentido se observan dos formas de concebir el territorio. Por un lado, está la mirada de los habitantes, por otro lado, está la concepción implementada por agentes externos a él. En este sentido, son valiosos los aportes de Gerardo Ardila (2006), el autor señala que los significados o sentidos que le otorgamos a palabras como tierra y territorio,

denotan en cierta medida nuestra relación y nuestro interés sobre las mismas. Sin embargo, en la medida en que el modelo económico neoliberal capitalista se levanta dentro de las sociedades, estas significancias han ido variando y con esta variación nuestra relación con las mismas ha ido cambiando. Frente a la idea de progreso o desarrollo, la tierra o el territorio cumplen un papel más dentro de la demanda del mercado, y en ese orden de ideas, la relación que se establece viene mediada por un interés netamente económico que coloca al ser humano por encima de lo que puede significar o representar la tierra o territorio. Bajo estas ideas, la tierra o la naturaleza como la denomina Ardila, es vista como una “propiedad”, como algo “externo” de lo que se puede disponer y determinar. Esta relación de propiedad, es como lo señala Gerardo Ardila, una “relación abstracta, desacralizada e impersonal, un puro vínculo de poder; un vínculo en que la cosa depende del hombre pero el hombre no depende de la cosa, y donde todos los derechos están del lado del hombre y todas las obligaciones del lado de las cosas”. El anterior fragmento es importante, porque señala algunos aspectos problemáticos del tipo de relación que se establece con la naturaleza desde una idea de “poder”, de dominación que conduce a la evidente explotación de los recursos naturales bajo la idea de “desarrollo” y “progreso”. Con ello, asistimos a la muerte lenta de la vida en la tierra, hecho evidente en el cambio climático, y en la desaparición de algunas especies que enriquecían la flora y fauna.

Un segundo aspecto importante que resalta Ardila es la relación entre Territorio e historia. Aquí el autor reflexiona sobre un aspecto fundamental en Colombia, y es en relación con la tenencia de la tierra. Tejer relaciones con el territorio desde la cercanía que te da vivir dentro de éste, como es el caso de los estudiantes de la comunidad de San Lorenzo, te permite observar la gran diferencia que tiene la posesión del territorio por parte de ciertas entidades o individuos externos a él. Lo que representa la tierra o el territorio para el campesino, el indígena o el afro, será diferencial del empresario, terrateniente u otro que entre a formar parte de las dinámicas de la tierra en los territorios. Dicha diferenciación es la que marca una historia que a su vez se transforma en ideologías o formas de pensar y asumir la tierra y el territorio. Gerardo Ardila, señala que “Grandes extensiones de tierra están en manos de muy pocas personas que las adquirieron—casi siempre—mediante compra a los campesinos locales, quienes fueron obligados a desplazarse a zonas

deprimidas de la ciudad, o a alejarse de sus territorios para empezar de nuevo su vida en otras partes”. Aquí se genera lo que Ardila denomina las “ideologías” sobre lo que representa la naturaleza y el territorio, en las que marcan una forma de relacionarnos a través de unas prácticas sociales que determinan los cambios que puede sufrir un determinado lugar.

Esta diferenciación, los estudiantes la asumen de la siguiente manera: “Bladimir Guillermo López rompe ese instante y nos dice: “El territorio es quien nos da la vida, nos da el sustento para vivir acá (DC9.IEASL.ALG11), pero lastimosamente el gobierno ha estado destruyéndolo haciendo de esto un negocio, como la salud, la educación (DC9.IEASL.ALG12). Lo que hace el gobierno en el territorio es muy crítico, porque está buscando minería en nuestros cerros y pueden sacarnos de nuestra región porque ya nos quedamos sin agua, y las minerías sólo buscan beneficios para ellos y no piensan en nosotros” (DCC9.IEASL.ALG13). Lo que Bladimir nos dice me parece supremamente importante, pues coloca en medio del diálogo dos miradas sobre el territorio; por un lado, está cómo asumen los habitantes de un determinado territorio, su territorio; y otra mirada es cómo miran el territorio, personas externas a él (DC9.IEASL.ALG14), en este caso, cómo lo entiende el Estado. Entonces, realizo la pregunta para el grupo, ¿cómo creen ellos que entiende el Estado la idea de territorio? (DC9.IEASL.ALG15). Ante la pregunta, Daniel Alejandro Ordoñez responde: “Pues yo consideraría que para el Estado, el territorio es como un negocio, porque ellos sólo buscan por medio de nuestros cerros enriquecerse ellos, más no beneficiarnos a nosotros como campesinos que somos los que trabajamos” (DC9.IEASL.ALG16). Ante la mirada de Daniel, asumimos que hay una lucha entre los intereses económicos que tiene el Estado frente a nuestros territorios y lo que anhelan las personas que habitan en él” (DC9.IEASL.ALG17).

En este sentido, se entiende que la visión que establecen los estudiantes con el territorio está en relación con la seguridad que les proporciona sentirse en casa, seguros, con todo lo que necesitan para vivir. Su visión no contempla al territorio como un espacio para ser explotado o saqueado, pues asumen que esto sería el final de su historia, que un modelo económico como este, implicaría la muerte y desaparición del campesinado y con éste, la muerte del agua que alberga el Macizo Colombiano. Es justamente allí, en esa relación casi

espiritual que los estudiantes le otorgan al territorio, de donde emerge la identificación. Cuando los estudiantes hablan sobre su Identidad desde el territorio sus relatos enlazan aquellos aspectos que se han tratado de forma general. Observemos:

“Me identifico con mi territorio primero porque mi origen es campesino y porque toda mi vida he vivido en el campo y ahí crecí y fui muy feliz (DC15.IEASL.ALG29). Y porque no me avergüenzo de ser campesina, y me siento muy orgullosa de lo que soy, de mi origen (DC15.IEASL.ALG30). Mis padres son campesinos y gracias a lo que me han enseñado aprendí a valorar la tierra, lo que es el campo, la agricultura, y sus múltiples cosas bellas que tiene (DC15.IEASL.ALG31), gracias a mis padres, aprendí que no hay que avergonzarnos por ser campesinos y que antes hay que sentirse orgullosos de nuestras raíces (DC15.IEASL.ALG32). También me identifico con mi territorio porque somos gente trabajadora, echada pa delante, humilde, respetuosa, colaboradora, y porque no nos avergonzamos de tener de tener que trabajar, de coger una pala, un machete para poder ganarnos nuestro sustento, nuestra comida (DC15.IEASL.ALG33). También porque no nos da pena de cómo nos vestimos para trabajar con nuestras botas, nuestra ropa parchada, porque esto nos identifica como campesinos y porque no me avergüenzo de ser una campesina” (DC15.IEASL.ALG34) Natalia Bolaños (15 años).

La identidad con el territorio les permite sentirse parte del campesinado. Son las formas de relacionarse dentro del territorio lo que les otorga dicha identificación. El Instituto Colombiano de Antropología e Historia (ICANH) diseña un documento para configurar un significado sobre el campesinado. Al leer las formas en que conciben identidad los estudiantes, cobra importancia las características que se establecen dentro del documento. Sobre el campesino se dice que: “Los campesinos son un sujeto que existe en el campo, quien genera pertenencias y representaciones a partir de su arraigo con la tierra, sustentadas en sus conocimientos, sus memorias y sus formas de hacer transmitidas entre generaciones” (ICANH, 2017) y además, “Los campesinos establecen diferentes formas de tenencia de la tierra que están relacionadas con los lazos familiares, comunitarios y asociativos de la zona en la que viven...” (ICANH, 2017)

Otra característica que establece el ICANH sobre el campesinado es que “...la relación del trabajo con la naturaleza, implicando manejos de la biodiversidad, para la producción

de alimentos y desempeño de servicios, constituyen esta dimensión en la configuración del campesinado; así como las formas diversas de tenencia de la tierra, así como su actividad económica multiactiva y altamente diversificada...” (ICANH, 2017), este aspecto lo evidenciamos en el siguiente relato de la estudiante Laura Chávez “Yo me identifico con mi territorio porque en mi región existen muchas diversidades, de animales, plantas y frutas (DC15.IEASL.ALG37). Con un ambiente muy sano, obteniendo así un aire limpio, sin contaminación ambiental y la tranquilidad de vivir en un ambiente que nos sentimos bien de estar allí como más seguros (DC15.IEASL.ALG38). También formando un muy buen vínculo entre las personas que vivimos en el campo junto con toda esa naturaleza hermosa que nos rodea (DC15.IEASL.ALG39), y que esto es lo que nos orgullece a nosotros los campesinos; de estar en un ambiente como lo es el campo y el cual queremos cuidar y preservar por mucho tiempo, ya que este es nuestro sustento y también nuestro hogar perfecto” (DC15.IEASL.ALG40).

Finalizamos estas reflexiones diciendo que pensar en la identidad desde el territorio, permitió observar la cercanía que establecen los jóvenes con su Tierra hecha hogar, hecha territorio. En el momento en que los jóvenes hacen de la tierra que pisan su territorio, tejen identidad, y esta está permeada por aquellos aspectos que vivencian y experimentan. Es necesario que se reconozcan como “campesinos” para que pueda mantenerse su cultura, sus tradiciones, sus formas de ver y asumir la tierra, como espacios diversos que cuidan y protegen el medio que los sustenta. Hablar de campesinado con los jóvenes, permitió adentrarse en temas que la educación no puede seguir desconociendo u omitiendo. Si dentro de la Ley General de educación, se establece una diferenciación para las comunidades campesinas, es responsabilidad de la educación dar a conocer aquellos aspectos críticos que atraviesa el campesinado colombiano, con el fin de que puedan fortalecerse sus lazos identitarios y logren que sus voces sean escuchadas y reconocidas en un país que los oculta y los niega. Como lo señala Gómez Ordóñez (2012) en “Zonas de Reserva Campesina”:

“Con la finalización del siglo XX, llega una nueva carta constitucional, la Constitución Política de 1991. Pese a que esta se presentó como la inserción nacional dentro del constitucionalismo moderno e implicó la concepción de Colombia como un *Estado Social de Derecho*, destacándose la estipulación

de un amplio catálogo de derechos y mecanismos para su protección, no reconoció expresamente al campesinado como sujeto de derechos... al punto que no figuran en ésta acciones afirmativas para el campesinado, no se les reconoce la tenencia y la propiedad de la tierra-individual o colectiva-, ni la posibilidad de construcción de territorios. El campesino como sujeto figura una sola vez en la Carta, equiparándose a éste con el trabajador agrario, lo que se puede entender como una precaria presencia, o sí se quiere exclusión, del marco constitucional”. (Gómez Ordoñez; 2012:8)

A pesar de dicha negación, las voces de los jóvenes también empiezan a levantarse, y son la esperanza frente a la indiferencia, el engaño y la muerte. Leamos el último relato. “Me siento muy identificada con mi territorio pues es ahí, donde he encontrado a muchas personas que nunca imaginé que llegarían a convertirse en una parte muy especial en mi vida (DC15.IEASL.ALG94); me identifico porque es aquí en mi territorio donde he tenido las mejores y gratificantes experiencias que poco a poco han ido llenando mi vida de buenos como también de malos momentos, que me han servido para crecer como persona (DC15.IEASL.ALG95). Mi territorio es un territorio libre, muy hermoso que cada día lucha para seguir adelante y generar cambios de manera positiva (DC15.IEASL.ALG96), queriendo llegar a cada rincón, dando a conocer lo bello y valioso que tenemos (DC15.IEASL.ALG97). Me identifico con la gente de mi territorio que cada día se levanta con sueños y metas por cumplir (DC15.IEASL.ALG98), que a pesar de que tienen problemas siempre tienen una sonrisa para todos (DC15.IEASL.ALG99), que siembran y cosechan nuestras tierras para tener un sustento con el cual puedan mantener a sus familias y sobre todo, cuidan lo más preciado que tenemos: la naturaleza, pues es nuestra fuente de vida, es aquello que genera en nosotros emociones de ver y sentir que somos ricos de flora y fauna (DC15.IEASL.ALG100), es algo que nunca se podrá comparar con el dinero, porque al lado de nuestra riqueza natural no tiene valor, ni sentido aquello que llaman acumulación de capital o poder (DC15.IEASL.ALG101); el que piensa en dinero está tan vacío por dentro, que ni con todo el dinero del mundo podrá llegar a tapar ese vacío (DC15.IEASL.ALG102). Admiro a las personas que buscan cuidar y preservar nuestros recursos naturales, sin importar que reciban a cambio; que trabajan por la comunidad

(DC15.IEASL.ALG103), y no admiro a esas personas individualistas que sólo buscan poder (DC15.IEASL.ALG104). No me cabe en la cabeza pensar que existan personas que prefieran un gramo de oro al agua (DC15.IEASL.ALG105), este sistema nos está acabando poco a poco y si seguimos de la manera que vamos, terminaremos por destruirnos totalmente, (DC15.IEASL.ALG106) es por eso que debemos alzar nuestra voz y luchar por preservar nuestros recursos y así nuestra vida no corra peligro (DC15.IEASL.ALG107). En mi territorio he aprendido a valorar lo que tengo y lo que soy (DC15.IEASL.ALG108), me siento gratamente orgullosa de ser campesina y decir que mi familia trabaja la tierra, porque lo mucho o poco que se consiga es de manera honrada” (DC15.IEASL.ALG109) Karol Yulieth Buitrón (14 años).

Los jóvenes nos hacen entender que el campesinado existe. Que ellos existen, y que es necesario que se les reconozca su identidad para que puedan defender sus derechos, su derecho a la tierra, su derecho al territorio, a los alimentos, a sus economías solidarias, a sus formas de asumir una vida tranquila y digna desde el campo. “El campesino tiene una vinculación estrecha con la naturaleza, en el proceso general de la producción a través del trabajo. Por lo tanto, la actividad agrícola sigue siendo un elemento primordial de apropiación del campo, sin que esto excluya otras actividades que realice el campesino, mientras mantenga una vinculación con la tierra y la construcción de territorio a través del mercado, del intercambio cultural con otras comunidades y pueblos” (ICANH, 2017), sumado a ello,

“El campesino es un sujeto social que ha constituido y transmitido a través de las generaciones un acervo de memorias, saberes y formas de hacer, que le permiten actuar y garantizar su permanencia en los procesos productivos” (ICANH, 2017) Entonces, el campesino es un canto de esperanza, es un ejemplo de dignidad, de vida, diversidad, elementos esenciales para construir mejores escenarios en un país de desigualdades.

4.4.2.3 La semilla que alimenta e identifica.

Una de las características del campesinado es su vinculación directa y estrecha con el trabajo de la tierra y los alimentos. Para que haya alimentos deben existir las semillas. Generalmente los campesinos han conservado de cada cosecha la mejor parte de sus

semillas para volverla a sembrar. Este pequeño aspecto es central para la economía y sostenimiento familiar de las comunidades campesinas. En manos del campesino está la vida de los alimentos. Sin embargo, tras estos nuevos modelos de mercado, las prácticas alimentarias tradicionales se están viendo amenazadas. La alimentación es central en cualquier comunidad, sea rural o urbana. Lastimosamente el marketing y la difusión constante en medios de comunicación sobre diversos productos que se hacen pasar por “alimento” pues ha modificado las formas de alimentación. Hecho que ha generado un sin número de enfermedades, de este bombardeo engañoso no se han escapado las comunidades campesinas. Difícilmente encontramos comunidades donde no lleguen empresas como Coca-cola, Alpina, Margarita o Nestle. Empresas que tras publicidades engañosas, han ido modificando la forma de alimentarse, desplazando poco a poco, el consumo de alimentos propios de cada región, como se ve en el siguiente relato: “Profe, pues yo pienso que en nuestro territorio somos muy afortunados porque tenemos grandes riquezas en lo cultural, ambiental (DC9.IEASL.ALG25), y pues en nuestra alimentación lastimosamente, hemos estado últimamente cambiando todo esto por lo que nos vende el gobierno: los empaquetados y preferimos comernos una chuspa de papas, a comernos algo saludable que provenga de nuestro campo, como por ejemplo un banano, o así...” (DC9.IEASL.ALG26). Estos cambios son nocivos para la salud, pero también para la identidad.

En una de las salidas con los estudiantes, se dialoga con campesinos de la vereda El Silencio, y entre los temas discutidos fue sobre la Resolución 9.70 que prohíbe el uso de semillas nativas, argumentando que no cumplen con los niveles de calidad que el ICA establece y que por lo tanto pueden poner en riesgo la salud de los consumidores. No se entrará en detalles sobre el tema, pero si debe quedar en claro, que esta es una de las tantas políticas establecidas por el Estado para robarle autonomía al campesinado, en el momento que le quiten el control de los alimentos, le habrá robado al campesino lo más sagrado: la libertad de producir y comercializar libremente sus productos. Dialogando sobre ello, los campesinos nos regalaron los siguientes relatos:

“Marnol empieza a preguntar por las semillas que ellos recuerden habían y que aún se conserven. (DC17.IEASL.ALG22) Don Saúl, nos cuenta que nada es como antes

(DC17.IEASL.ALG23), que él recuerda que antes, había mucha comida, que en su casa se sembraba de todo un poquito y era para compartir con los vecinos (DC17.IEASL.ALG24), no habían lujos, dice, pero no nos faltaba comida. Se ríe y nos dice que ahora no hay ni lujos ni comida (DC17.IEASL.ALG26). Que él recuerda que en su casa se sembraba caña “solera”, buena caña dice, y ahora, ya casi nadie la siembra, ni se ha de encontrar más semilla de esa caña (DC17.IEASL.ALG27), también teníamos frijol patiano, costeño, cacha, frijol negro, y ahora vea, que difícil que es encontrar frijolito negro. (DC17.IEASL.ALG28) Ya nadie siembra (DC17.IEASL.ALG29). Los escuchamos y estamos atentos a lo que nos cuenta, todos están de acuerdo con él (DC17.IEASL.ALG30). Doña Matilde, agrega que ella tenía plátano artón, guineo mocuano, pomeo, banano, maqueño, común, rucio y que por sembrar café, cortaron la mayoría de plantas, ahora me arrepiento dice” (DC17.IEASL.ALG31). Doña Matilde, toca un aspecto importante: cuando la Federación de cafeteros llega con su programa, trae todo un paquete para sembrar única y exclusivamente café, y esto en términos productivos es riesgoso. Problemático es, cambiar la parcela diversificada, donde se siembra de todo un poco, para pasar al monocultivo, que requiere de todo un paquete de agroquímicos y a su vez la comercialización de estos, está sujetos al mercado nacional o internacional, en donde generalmente quien pierde es el campesino.

“Don José Daza, también nos comparte su experiencia. Nos dice que él creció viendo trabajar muy duro a sus papás (DC17.IEASL.ALG32), que él aprendió a trabajar por eso el campo, que le gusta (DC17.IEASL.ALG33). Dice que lo que él más extraña son las moliendas comunitarias (DC17.IEASL.ALG34). Cuenta que antes, donde había molienda, podían llegar los vecinos a pedir y llevar algo de panela, que se hacían filas, cada uno con su taza para llevar algo de dulce, la gente compartía dice, y era muy bonito (DC17.IEASL.ALG35). Ahora hay envidia, egoísmo. Cada uno quiere tener más que los demás, y si eso lo vemos aquí en el pueblo, imagínense en las ciudades” (DC17.IEASL.ALG36). Don José, establece un elemento fundamental dentro de la alimentación, y es que alrededor de la comida, se tejían lazos de solidaridad, alrededor de la comida existía toda una cosmovisión de vida que poco a poco se ha ido cambiando, y si no

reflexionamos para detener esta oleada, se estaría dando pie a que tarde o temprano la alimentación sea un lujo de unos cuantos nada más.

“Me preguntan si es verdad eso del decreto del ICA, del que habla la canción (DC17.IEASL.ALG17), así que les explico un poco de lo que habla la Resolución 9.70 (DC17.IEASL.ALG18). Doña Gloria me dice, que ella no sabía, que le parece espantoso un hecho así, pues ellos siempre han guardado semillas para sus pequeños cultivos (DC17.IEASL.ALG19). Nos dice que nadie se había dado cuenta, pero que eso de quitar semillas se ha venido haciendo disimuladamente, que empezaron con el café, que les hicieron quitar las semillas del café “viejo”, el que le decíamos “Arábigo” que teníamos, y nos dijeron que de ese era malo, y nos hicieron sembrar del “otro”, y vea, ahora ya poquitas fincas tienen de ese café que no se acaba. Las semillas las volvieron negocio dicen” (DC17.IEASL.ALG20). Las semillas las volvieron un negocio, mejor no se podría explicar. Las semillas han acompañado al campesinado desde hace muchos años, y no han necesitado de certificaciones para sembrarlas, sin embargo, ahora se enfrentan a un modelo económico que entiende que la alimentación es un negocio rentable, por tal razón, busca desesperadamente adueñarse de él, de allí la importancia de reflexionar sobre lo que se come, de pensar lo que se compra, de pensar en lo que se siembra, y generar estrategias para que aquellas semillas tradicionales que identifican a los pueblos nunca desaparezcan, y con ella, no desaparezcan campesinos, afros o indígenas, pues si perviven y resisten ello, los guardianes de la tradición, se les garantizará a las comunidades urbanas, verdaderos alimentos.

4.4.3 La Educación Popular y la lectura crítica de la realidad.

4.4.3.1 Leer críticamente la realidad para sembrar libertad.

Paulo Freire señala que “[...] la cuestión fundamental de la lectura de la palabra, siempre precedida por la lectura del mundo. La lectura y la escritura de la palabra implicaban una re-lectura más crítica del mundo como “camino” para “re-escribirlo”, es decir, para transformarlo” (Freire; 1993:62) esa lectura de la que habla Freire, tan cercana a la lectura crítica de las realidades que se presentan en los distintos contextos, es la que posibilitó que los jóvenes se acercaran a aquellos aspectos de los que se creía ellos eran

indiferentes. Cuando los estudiantes asumen el reto de pensar su identidad con relación al territorio, asumen leer su contexto, asumen cuestionar aquellas realidades con las que conviven. Dialogar permitía que aquellas lecturas fuesen escuchadas, debatidas y complementadas. Cuando referimos las problemáticas por las que atraviesa el territorio los estudiantes relatan que “el territorio es el lugar donde los jóvenes no saben aprovechar al máximo el territorio, prefieren estar en el celular y no se dan cuenta que hay alguien que quiere enriquecerse de nuestros recursos naturales” (DC8.IEASL.ALG78). Para muchas personas es más importante el oro que el agua, si seguimos con esa mentalidad, terminaremos por acabar con nuestro territorio” (DC8.IEASL.ALG79).

Leer críticamente la realidad, genera en los jóvenes una actitud de cambio, de no querer quedarse en ese punto problemático, sino buscar alternativas de cambio, buscar otros caminos que rompan con esas cadenas problemáticas que señalan; Daniel Mosquera dice: “El Macizo colombiano tiene una amenaza evidente frente a la minería y es hora de que las comunidades nos organicemos para la defensa del agua”, con las palabras de Daniel, adquiere sentido lo que Freire escribió: “Era como si empezaran a percibir que el desarrollo de su lenguaje, dándose en torno al análisis de su realidad, terminaba por motivarles que el mundo más bonito al que aspiraban estaba siendo anunciado, en cierto modo anticipado, en su imaginación” (Freire; 1993: 59) De la crisis puede emerger la esperanza del cambio, la necesidad de que haya un mundo mejor.

Cuando se asume la lectura del mundo, se debe estar presto a escuchar lo que leen los estudiantes, sin negarles la posibilidad de entender lo que observan y escuchan; permitirles que descubran su mundo con la inocencia, la rabia o el asombro, posibilitarles tomar la palabra para que sientan que su voz tiene poder y reconocimiento. El profesor o profesora podrá sorprenderse. Bladimir Guillermo dice: “Aquí lo que dice prácticamente, que convertimos el mundo en un negocio, porque sabiendo que en un futuro van a haber guerras por los recursos, por ejemplo, por el agua, se va a acabar y todos van a pelear por las últimas gotas de agua que haya en el planeta, sabiendo que hoy podemos cuidarla y no cuidamos lo que tenemos en estos momentos” (DC10.IEASL.ALG36).

Es así, como leer la realidad es importante, para entender que el conocimiento está en todas partes, para entender que hay estructuras diseñadas para que unos pocos tengan

mucho, mientras la inmensa mayoría deba mendigar, leer la realidad para asumir el conocimiento como un proceso político que posibilite que se labren cambios para la construcción de un mundo mejor, porque como lo diría Karol Buitrón “El conocimiento es poder. Por lo menos, al Estado no le sirve que nosotros pensemos, sino que siempre nos quiere mantener agachados, y donde el pueblo se despierte, comience a leer, y digamos a educarse mejor, nos vamos a dar cuenta que todo lo que está haciendo el Estado es estar en contra de nosotros y no favoreciéndonos” (DC10.IEASL.ALG22).

4.4.3.2 Diálogo entre la Educación Popular y la Educación tradicional

Los estudiantes solicitaron un espacio para la reflexión sobre lo que es o representa la Educación Popular, pues ellos no habían oído hablar sobre ella. A través de una serie de frases y principios relacionados con ésta, se fue tejiendo un diálogo sobre lo que entienden por Educación Popular y lo que reciben dentro de la Institución. La importancia de este diálogo radicó en escuchar la forma en que los estudiantes perciben la educación que les proporcionamos. Una educación que desconoce casi que por completo las realidades de los estudiantes, una educación que toma distancia de lo humano, porque el rendimiento, las pruebas y los resultados no dejan tiempo para regresar al encuentro básico con los otros, en donde aprendemos a ser solidarios, cariñosos y respetuosos. En la medida que los estudiantes reflexionan entorno a la Educación, van mirando que hay ciertos aspectos que no encuentran en el modelo educativo que han recibido, como se evidencia en el siguiente relato “Nicolás inicia su explicación: “Nosotros pensamos profe, que este tipo de educación no es la que hemos recibido, porque dice que busca comprender críticamente la realidad, pero en el colegio eso no lo hacemos (DC5.IEASL.ALG17). Nosotros nos limitamos a decir lo mismo de lo mismo, no sabemos qué está pasando en Colombia, ni siquiera nos preocupamos por lo que pasa en San Lorenzo (DC5.IEASL.ALG18) (la mayoría se ríen)...profe, también dice aquí que al conocer esa realidad, se busca como transformar esas realidades de explotación, dominación y exclusión y esto tampoco lo hacemos profe (DC5.IEASL.ALG19), porque como le decimos, no nos han enseñado a pensar en lo que está pasando, incluso creo que todos creemos que las cosas están bien

(DC5.IEASL.ALG20), así digan que los niños se mueren de hambre, o que el Macizo está en riesgo, es como si no fuera real, o algo así” (DC5.IEASL.ALG21).

En este sentido, los estudiantes vislumbran que se ha propiciado una educación ajena a las realidades sociales que afectan no sólo a Colombia, sino a su territorio, de allí que para ellos, sea tan extraño que se les hable de una educación que parte de la lectura crítica de la realidad, como se evidencia en el siguiente relato: “El primero nos dice que busca una lectura crítica de las injusticias sociales, y el papel en esto de una educación que libere, aquí profe para nosotros esto es muy raro porque la libertad dentro del colegio es como prohibida (DC5.IEASL.ALG30). Aquí nos regañan si no estamos fajados, si tenemos aretes, si tenemos el pelo largo, y esas son cosas de la libertad ¿no? (DC5.IEASL.ALG31) (todos se ríen, y parecen estar de acuerdo)” (DC5.IEASL.ALG32). Asumen entonces, que han recibido una educación que no sólo desconoce las realidades, sino que además coarta su libertad de expresión. Para los jóvenes es importante reflexionar en torno a la Educación Popular, pues les otorga herramientas para pensarse desde el territorio para defensa del mismo; como se evidencia en el siguiente relato: “el segundo principio (dice Marnol) nos dice que es una educación que produce empoderamiento para que nosotros nos empoderemos y nos organicemos para que esto pueda cambiar para que haya justicia profe (DC5.IEASL.ALG36), y pues esto es importante porque si nos organizamos es más difícil que nos ataquen (DC5.IEASL.ALG37), por ejemplo si vienen las multinacionales y no estamos organizados pues van a hacer lo que quieran, pero si estamos organizados va a ser más difícil, no creen? (DC5.IEASL.ALG38).

Observando las reflexiones de los estudiantes, se evidencian las diferencias entre la Educación tradicional y la Educación popular. Los estudiantes expresan que mientras han sido educados para no pensar o reflexionar sobre la realidad, la E. P, tiene en cuenta esas lecturas críticas frente al mundo, y teje desde allí, alternativas de cambio, empoderando a los sujetos para el cambio. Mientras la primera, coarta la libertad, la E.P, busca liberar el pensamiento para que se reconozcan los saberes que forman parte de la historia de los pueblos. Mientras la primera ignora las particularidades y diferencias de los sujetos, intentando homogenizar, la segunda, asume las particularidades y a través de esto, genera posibilidades y alternativas para que sean parte de la construcción colectiva del

conocimiento. Sumado a ello, los estudiantes entienden como algo importante, la defensa de la Educación Popular por un mundo sostenible desde el respeto de la tierra, como se observa en el siguiente relato: “Karol nos dice: “Bueno, a nosotros nos correspondió un principio hermoso, que nunca lo habíamos escuchado dentro del colegio, bueno sólo con la profe Lore, pero pues nos parecería más chévere que todos pudiéramos hablar de esto (DC5.IEASL.ALG44). Aquí nos dice que esta educación busca una opción ético-política desde nuestros intereses, aquí dice dominados, excluidos, que somos nosotros, para la supervivencia de la madre Tierra (DC5.IEASL.ALG45), y esto es lo hermoso porque es como si nos dijeran que nosotros tenemos la responsabilidad de cuidar la Tierra (DC5.IEASL.ALG46), más nosotros que vivimos en el campo y que vivimos de él (DC5.IEASL.ALG47). Y es que profe, nos hemos dedicado a muchas cosas, menos a cuidar la tierra, desde los animalitos hasta las plantas (DC5.IEASL.ALG48), ahora sólo nos importa la tecnología y ya, y creemos que eso nos va a resolver todo (DC5.IEASL.ALG49), pero cuando tengamos hambre y no hayan alimentos, qué computador nos resuelve eso, ninguno” (DC5.IEASL.ALG50).

Si la educación cambia, el mundo cambia. Negar la importancia de los procesos que se gestan dentro del aula, sería irresponsable. En la medida en que los educadores entiendan que su voz tiene fuerza y repercute directamente en las vidas de los educandos, se caminará hacia la transformación de aquellos aspectos sociales injustos. Cuando descentralicemos el conocimiento, y se entienda que el saber y el aprendizaje se labran en la comunidad y se fortalecen dentro del aula, se estará dando pasos para la comprensión de los distintos poderes que pretenden dominar y controlar el mundo

Capítulo 5. Conclusiones Reflexiones y Recomendaciones

“Tierra extraña a la que fuimos entregándonos de tal modo y que iba recibiéndonos de tal manera que la extrañeza se fue convirtiendo en camaradería, amistad, fraternidad” (Freire; 1993:53).

La reflexión en torno al territorio y la identidad que a partir de este construyen los estudiantes, permitió observar la importancia de leer la realidad, para entender las realidades que experimentan los educandos y que suelen ser ajenas dentro del aula. Cuando se limita la educación a un proceso de transferir ideas para que los estudiantes las reproduzcan o las repitan, se niega la posibilidad de conocer, escuchar y valorar aquellos saberes con que cuentan; saberes que son producto de la relación que establecen con la comunidad de la que son parte. La Educación Popular en este sentido, fue clave para entender y asumir dicha importancia. Desde los principios de la Educación Popular, se fue asumiendo el compromiso de escuchar y con ello, entablar la posibilidad del diálogo con los jóvenes, quienes a través de la palabra, el dibujo y la escritura plasmaron lo que piensan, sueñan y cuestionan sobre el territorio.

Este proceso permite evidenciar lo valioso que resulta el diálogo en la reivindicación de la palabra, en la construcción de identidad, en la valoración de lo que sienten y perciben quienes están alrededor del proceso educativo. El diálogo de saberes abre puertas para la comprensión de los distintos mundos y permite que educadores y educandos se perciban en igualdad de condiciones, permitiendo el respeto desde lo humano y no desde roles de poder. Educadores y educandos hablan y construyen desde lo que sienten, perciben y sueñan para tejer lazos de solidaridad, crítica y compromiso. De esta manera, se hace posible lo que desde la Educación Popular, se plantea como la construcción colectiva de conocimiento, en donde es vital, la participación de todos y todas en aras de mejorar las condiciones sociales que se perciben como injustas.

Es así, como el reconocimiento del territorio y la relación con la identidad, se tornan importantes dentro del proceso pedagógico. Cuando los jóvenes expresan su relación directa con el territorio y el orgullo que este les proporciona, se construyen lazos de resistencia frente aquellas ideas que afectan las diversas formas de vida de las

comunidades, como lo señalan los estudiantes frente a los proyectos mineros, o la pérdida paulatina de las semillas y por ende, de la forma de alimentarse que pese a formar parte de la construcción de identidad, se ha visto vulnerada, transformada y por ende, negada, a partir del empaquetado o lo tecnificado. Al relacionar la identidad con el territorio y el ser campesino, los jóvenes se comprometen a defender aquellos elementos que se entretujan en dicha identificación. Cuidar el territorio, defender los cerros y el agua son desde dicho reconocimiento, lo que los jóvenes asumen como compromiso para con su identidad. Cada vez que los estudiantes cuestionan la realidad, logran entender que cada uno es un sujeto político cuya postura defendería o atacaría aquellos elementos del territorio y por ende de su identidad.

Ahora bien, es responsabilidad del educador posibilitar los espacios para el diálogo y la reflexión desde el contexto en el que esté inserta su práctica pedagógica. El acercamiento que el educador tenga con los intereses y las necesidades de la comunidad de la que forme parte, será central para el despliegue de nuevas formas de entender la educación. Si bien es cierto que los sueños e intereses del educador no pueden ser negados dentro del proceso, éste deberá asumir un compromiso por entender, respetar y trabajar con los sueños e intereses de los educandos. De esta manera, se rompe la idea de que el “pueblo es destinatario pasivo de un discurso pedagógico construido por otros; al fin y al cabo se le ve como un “ignorante”, carente de iniciativas autónomas, e incapaz de gestar proyectos históricos globales” (Torres; 2016:24), pues el “pueblo” tiene un sin número de historias, saberes, formas de vivir y entender que no pueden ser negadas. El campesinado es un claro ejemplo de conocimientos y prácticas que deben ser reconocidas; si el Estado las niega, es deber de la Educación visibilizarlas, llevarlas al aula para que no mueran.

Bibliografía

- Ardila, G. (julio, 2006). Cultura y desarrollo territorial. Ponencia en el Diplomado Gestión de Procesos Culturales y Construcción de lo Público.
- Ballesteros Velázquez, B. (2003). Investigación en Educación Social. Bogotá: Universidad Nacional Abierta y a Distancia
- Blanco Jorge, Wulff Alejandra, Basualdo Juan. “Estudio Identidad Territorial”. Informe final. Buenos Aires, Septiembre 2014.
- Camacho R. T. (2015). Aportes para la protección del Territorio en los Montes de María desde un enfoque pedagógico e intercultural. (Tesis de pregrado) Licenciatura en Educación con énfasis en Derechos Humanos. Universidad Pedagógica Nacional.
- Cendales, L.; Mariño, G. y Peresson, M. (abril, 2016). Diálogo y participación como generadores de saberes. Revista: Aportes: Dimensión Educativa, 40 años haciendo camino al andar.
- Centro de Investigación y Educación Popular [CINEP]. Programa por la paz. (2013). Documental: ¿Y si dejáramos de cultivar? Campesinado y producción agroalimentaria en Montes de María. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=hbKAUGEa9gs&feature=youtu.be>
- Collazos Ardila, R y Alarcón Valdés, Y. (2005). “Siembra”. Territorio, identidad y valores campesinos. Proyecto: Fortalecimiento del servicio de extensión rural para impulsar el relevo generacional de caficultores desde el comité departamental de cafeteros del Cauca. Popayán: Fundaciones Jacobs y SES,
- Consejo de Derechos Humanos Primer período de sesiones 15 a 19 de julio de 2013 Grupo de Trabajo intergubernamental de composición abierta sobre los derechos de los campesinos y de otras personas que trabajan en las zonas rurales Declaración sobre los derechos de los campesinos y de otras personas que trabajan en las zonas rurales. https://www.ohchr.org/Documents/HRBodies/HRCouncil/WGPleasants/A-HRC-WG-15-1-2_sp.pdf

- El Espectador.com. (julio, 2011). El macizo colombiano. Recuperado de:
<http://www.elespectador.com/noticias/temadeldía/el-macizo-colombiano-artículo-286548>.
- El retorno producciones. (s.f.). Documental: Semillas de dignidad. Recuperado de:
<https://www.youtube.com/watch?V=if4TxNO2Uum>
- El Retorno. Producciones. (2012). Documental de: Dignidad campesina. Recuperado de
<https://www.youtube.com/watch?if4TxNO2uUM>.
- Elliott, J. 1990. La investigación acción-en educación. Madrid: Morata
- Escobar, A. (2014) “Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia” Ediciones UNAULA
- Fals Borda, O. (1978). El Problema de cómo Investigar la Realidad para Transformarla por La Praxis. Federación para el Análisis de la realidad Colombiana (FUNDABCO). Bogotá, Colombia
- Freire, P. (1970). La Pedagogía del Oprimido. Montevideo: Siglo XXI
- Freire, P. (1993). La pedagogía de la esperanza. Montevideo: Siglo XXI
- Ghiso, A. (2016). Formar en investigación desde la perspectiva de la Educación popular. Bogotá: Ediciones Desde Abajo
- ICANH.(Instituto Colombiano de Antropología e Historia). Elementos para la conceptualización de lo “campesino” en Colombia. Documento técnico. 2017.
- Mançano Fernández Bernardo (2013) “Territorios: teoría y disputas por el desarrollo rural”. (Pág.116-133) Cedem EDITORIAL. Universidad Estadual Paulista, Sao Paulo, Brasil.
- Mejía, P. (2016). Documental: Dulce vida. Pannels de resistencia. Recuperado de:
<https://www.youtube.com/watch?v=PSjIC2z21K8>
- Mejía, M.R. (2009). Maestros y Maestras Investigadores: Actores Principales de la Reconstrucción del Saber Escolar de la Modernidad. Revista PACA No. 1
- Mendoza, S. (enero-abril, 2014). Las y los jóvenes. Educar para la vida. Revista: Decisio: Procesos de lectura y escritura en personas jóvenes y adultas. Caminos hacia otros mundos posibles. No. 37

- Molano, A. (diciembre, 2015). El trasfondo del conflicto en el Cauca – El Macizo Colombiano. El Espectador. Recuperado de: <http://www.procesocampesinolavega.org/2015/12/el-trasfondo-del-conflicto-en-el-cauca-el-macizo-colombiano/>
- Ordóñez Gómez Fredy (2012) Zonas de Reserva Campesina. Elementos introductorios y debate. Incoder, ILSA, SINPEAGRICUN.
- Porto Gonçalves, C (2009). De saberes y de territorio: diversidad y emancipación a partir de la experiencia latinoamericana. Revista Universidad Bolivariana Tolis. Vol. 8 No. 22
- Proceso campesino del municipio de la Vega, Cauca. (noviembre, 2015). Senderos de autonomía. Recuperado de: [www.procesocampesinolavega.org/2015/11/senderos de autonomía](http://www.procesocampesinolavega.org/2015/11/senderos-de-autonomia/)
- Proceso campesino del municipio de la Vega, Cauca. (noviembre, 2015). Nuestras semillas. Recuperado de: www.procesocampesinolavega.org/2015/11/nuestrassemillas/
- Proceso campesino del municipio de la Vega, Cauca. (noviembre, 2015). Comunidades en resistencia a la minería. Recuperado de: [www.proceocampesinolavega.org/pueblo-macizo-documental-comunidades-en-resistencia-a-la-minería/](http://www.proceocampesinolavega.org/pueblo-macizo-documental-comunidades-en-resistencia-a-la-mineria/)
- Proceso campesino del municipio de la Vega, Cauca. (noviembre, 2015). El trasfondo del Conflicto en el Cauca el Macizo Colombiano. Recuperado de: www.procesocampesinolavega.org/2015/12/el-trasfondo-del-conflicto-en-el-cauca-el-macizo-colombiano/
- Rama Ángel. (1984) “La ciudad letrada”. Ediciones del Norte.
- Reyes, J. y Castro, E. (enero-abril, 2014). Educación ambiental y arte. La tercera fe en la vida. Revista: Decisio: Procesos de lectura y escritura en personas jóvenes y adultas. Caminos hacia otros mundos posibles. No. 37
- Rodríguez, J.A. (2003). Paradigmas, Enfoques y Métodos en la Investigación educativa.
- Schettini, P. y Cortazzo, I. (2015). Análisis de datos cualitativos en la Investigación social. Procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa. Argentina: Editorial de la Universidad Nacional de la Plata.

- Strauss & Corbin (1998) Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Universidad de Antioquia. Colombia.
- Torres C.A. (2007). Educación popular: Trayectoria y Actualidad. UBV Dirección General de Producción y Recreación de Saberes
- Torres C.A. (2015). Educación popular y movimientos sociales en América Latina. Argentina: Biblos
- Vázquez, A, Ortiz, E, Zárate, F, Carranza. (2012) La construcción social de la identidad campesina en dos localidades del municipio de Tlaxco, Tlaxcala, México. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/asd/v10n1/v10n1a1.pdf>
- Zibechi Raúl. (2015) Descolonizar el pensamiento crítico y las prácticas emancipatorias. Bogotá. Ediciones desde abajo.

Anexos

Anexo A. Diario de Campo

INSTRUMENTO: DIARIO DE CAMPO No (DC) _____

FECHA: _____

LUGAR: _____

HORA DE INICIO: _____ HORA DE FINALIZACIÓN: _____

ESTADO DEL TIEMPO: _____

ELABORADO POR: _____

OBJETIVO DE LA OBSERVACION: _____

1. NARRE TODA LA VIVENCIA DE INICIO A FIN
- 2.
3. DESCRIBA EL ENCUENTRO CON EL CONTEXTO Y LOS OTROS.
- 4.
5. ARGUMENTE QUE SIGNIFICADO DEJA LA VIVENCIA A NIVEL INDIVIDUAL
- 6.
7. DESCRIBA CON QUIEN SE RELACIONO DURANTE A LA OBSERVACION
- 8.
9. DESCRIBA LA ECOLOGIA DEL LUGAR (ECOSISTEMA)
- 10.
11. EXPRESE ABIERTAMENTE CÒMO SE SENTIO DURANTE TODA LA VIVENCIA
- 12.
13. FIRME EL DIARIO
- 14.

Fecha de entrega _____

Firma _____

Practicante Investigador

Firma

Asesor.

Anexo B. Matriz de categorías abiertas

CATEGORÍAS	TOTAL RELATOS
REFLEXIONES DE LA INVESTIGADORA	180
SIGNIFICANDO EL TERRITORIO	106
ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS	83
CAMPESINO DE MI TIERRA	80
PREGUNTAS E INTERESES DE LA INVESTIGADORA	72
ACTITUDES DE LOS ESTUDIANTES	66
LEO CRITICAMENTE LO QUE VEO. PROBLEMATIZACIONES.	65
MI IDENTIDAD	50
PREGUNTAS E INICIATIVAS DE LOS ESTUDIANTES	48
REFLEXIONANDO SOBRE LA EDUCACIÓN POPULAR	39
NUESTRO COMPROMISO ES CON LA TIERRA	29
LOS ALIMENTOS ME SIGNIFICAN	28

IDEAS DESDE LA EDUCACIÓN TRADICIONAL	23
MI HISTORIA ES UNA SEMILLA	23
LLEGÓ LA MINERÍA AL TERRITORIO	23
ALGUNAS COSAS SOBRE SAN LORENZO	22
SOMOS HIJOS DEL AGUA	18
SE MUERE LA TRADICIÓN	18
ENTRE TODOS ACORDAMOS	16
RUTINAS ESCOLARES	15
Y EL PROCESO NOS SORPRENDE	11
RESPUESTAS QUE INQUIETAN	9
ASPECTOS GENERALES DE LA INSTITUCIÓN EDUACTIVA ANDINO SAN LORENZO	5
EL CAMINO NO TERMINA	5
TOTAL RELATOS	1.036

Anexo C. Categorías axiales

CATEGORIAS ABIERTAS Y CULTURALES	No. De relatos	CATEGRÍAS AXIALES	No. De relatos
REFLEXIONES DE LA INVESTIGADORA	180	REFLEXIONES, PREGUNTAS E INTERESES DE LA INVESTIGADORA	252
PREGUNTAS E INTERESES DE LA INVESTIGADORA	72		
SIGNIFICANDO EL TERRITORIO	106	SAN LORENZO, TERRITORIO Y TRADICIÓN	146
ALGUNAS COSAS SOBRE SAN LORENZO	22		
SE MUERE LA TRADICIÓN	18		
ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS	85	ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS QUE INQUIETAN Y TEJEN REFLEXIÓN	251
ACTITUDES DE LOS ESTUDIANTES	66		
ENTRE TODOS ACORDAMOS	16		

RUTINAS ESCOLARES	15		
ASPECTOS GENERALES DE LA INSTITUCIÓN EDUACTIVA ANDINO SAN LORENZO	5		
PREGUNTAS E INICIATIVAS DE LOS ESTUDIANTES	48		
Y EL PROCESO NOS SORPRENDE	11		
EL CAMINO NO TERMINA	5		
CAMPESINO DE MI TIERRA	80	IDENTIDAD DESDE LA TIERRA Y EL CAMPESINADO	159
MI IDENTIDAD	50		
NUESTRO COMPROMISO ES CON LA TIERRA	29		

LEO CRITICAMENTE LO QUE VEO. PROBLEMATIZACIONES.	65	LEER CRITICAMENTE LA REALIDAD, PARA SEMBRAR LIBERTAD	74
RESPUESTAS QUE INQUIETAN	9		
REFLEXIONANDO SOBRE LA EDUCACIÓN POPULAR	39	DIÁLOGO ENTRE LA EDUCACIÓN POPULAR Y LA EDUCACIÓN TRADICIONAL	62
IDEAS DESDE LA EDUCACIÓN TRADICIONAL	23		
LOS ALIMENTOS ME SIGNIFICAN	28	LA SEMILLA QUE ALIMENTA E IDENTIFICA	51
MI HISTORIA ES UNA SEMILLA	23		
LLEGÓ LA MINERÍA AL TERRITORIO	23	ENTRE EL AGUA Y EL ORO. DISPUTAS ENTRE LA VIDA Y LA MUERTE	41
SOMOS HIJOS DEL AGUA	18		
TOTAL DE RELATOS	1.036		1.036
	6		

Anexo D. Categorías selectivas o emergentes

CATEGORÍAS AXIALES	No. RELATOS	CATEGORÍAS EMERGENTES	No. RELATOS
REFLEXIONES, PREGUNTAS E INTERES DE LA INVESTIGADORA	252	TEJIENDO REFLEXIONES Y ESTRATEGIAS SOBRE EL TERRITORIO	503
ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS QUE INQUIETAN Y TEJEN REFLEXIÓN	251		
SAN LORENZO, TERRITORIO Y TRADICIÓN	146	TERRITORIO E IDENTIDAD: UNA MIRADA DESDE LA TIERRA Y EL CAMPO	397
IDENTIDAD DESDE LA TIERRA Y EL CAMPESINADO	159		
LA SEMILLA QUE ALIMENTA E IDENTIFICA	51		
ENTRE EL AGUA Y EL ORO. DISPUTAS ENTRE LA VIDA Y LA MUERTE.	41		
LEER	74	LA EDUCACIÓN POPULAR	

CRITICAMENTE LA REALIDAD PARA SEMBRAR LIBERTAD.		Y LA LECTURA CRÍTICA DE LA REALIDAD.	136
DIÁLOGO ENTRE LA EDUCACIÓN POPULAR Y LA EDUCACIÓN TRADICIONAL.	62		
TOTAL DE RELATOS	1.0 36		1.036

Anexo E. Registro fotográfico

Taller 2. Para pensar y reflexionar, un lugar debíamos adecuar. Trabajando juntos!



Un antes de la Biblioteca.



Adecuación de la Biblioteca.



Trabajo en equipo. Antes y después de la Biblioteca

Taller #5. Al colegio nos visita el territorio.



Cuaderno de la estudiante Ruth Esperanza Cruz. Qué tiene mi territorio.

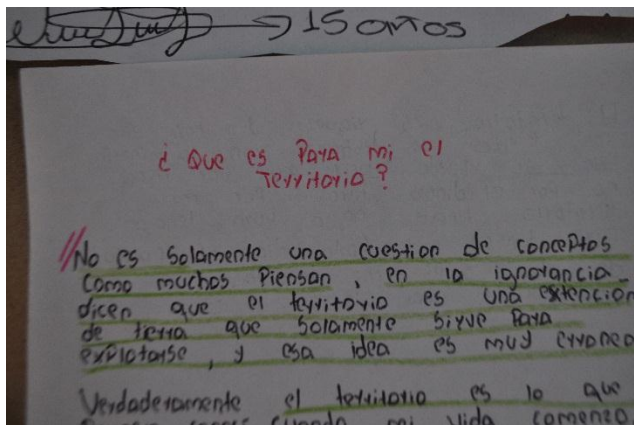


Cuaderno de la estudiante Karen Alexandra Ordóñez. Territorio campesino.



Variedades maíz. De lo que había en el territorio

Taller 6. “Mis manos conocen el territorio. Escribiendo, descubriendo...”



Fragmento sobre el territorio. Juan Manuel Escobar.



Pensando el Territorio.

El territorio que somos. Caminando el territorio.



Vista a San Lorenzo, desde "El filo"



Caminando, reforestando.

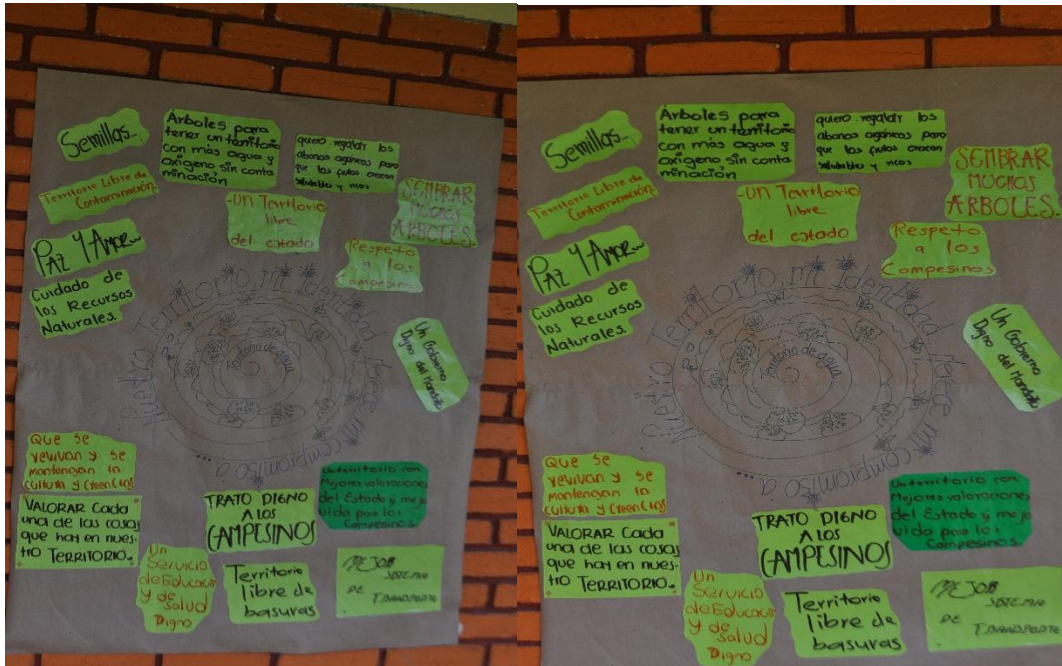


Vista desde la Piedra Labrada de la Quebrada Agua Sucia



Vista de San Lorenzo desde La Piedra.

Taller 10. Regalos desde lo que soy y quiero.



Taller #11. Soñemos juntos con el territorio que queremos. Mapa de utopías.



Mapa del territorio. Elaborado por: Natalia Bolaños, Karol Buitrón, Yineth Males, Estefany Gallardo.



Mapa del territorio. Elaborado por: Nicolás Bolaños, Tatiana Rivera, Daniel Mosquera, Daniel Alejandro Ordóñez.



Mapa del territorio. Elaborado por: Wilson Ruíz, Juan Manuel Escobar, Darwin Chavez, Jaiber Ordoñez.



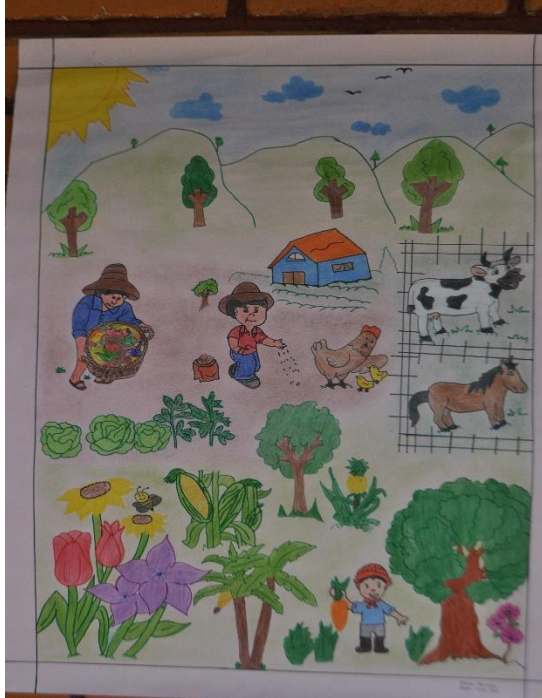
Mapa del territorio. Elaborados por: Eliana Bolaños, Ruth Cruz, Yancy Alvarado, Bladimir López.

Taller 12. Encontrando las raíces de la identidad. Diálogo con padres de familia.



Encuentro con las raíces de la Identidad.

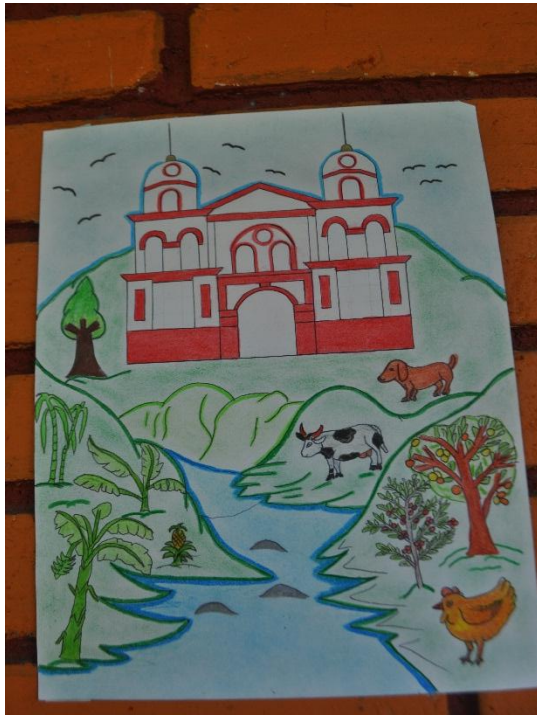
Taller 13. ¿Cómo me identifico con el territorio? Construyendo Identidad territorial.



Identidad territorial. Eliana Bolaños, Yancy Alvarado.



Identidad territorial. Natalia Bolaños.



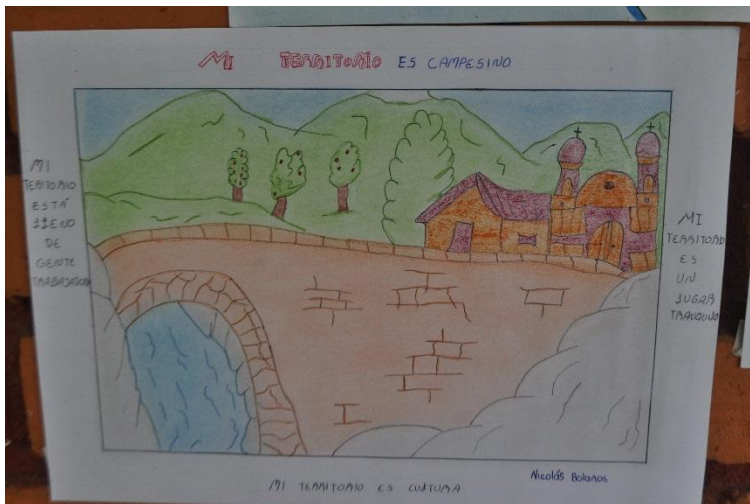
Identidad territorial. Yineth Males.



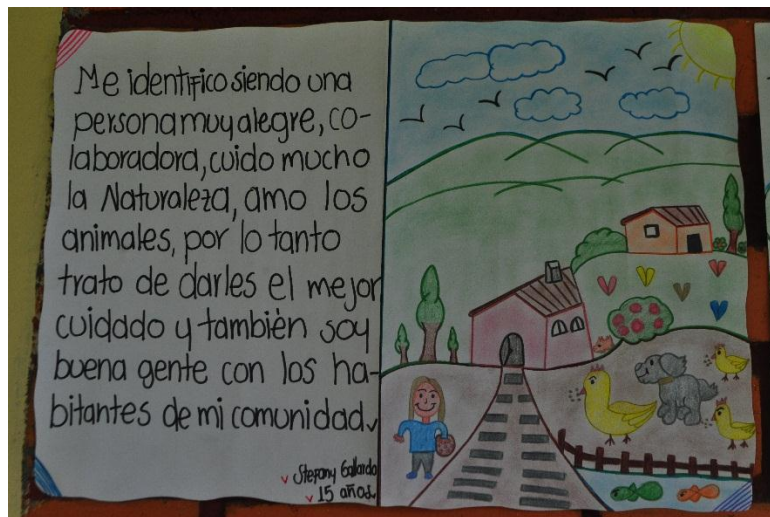
Identidad territorial. Karol Buitrón.



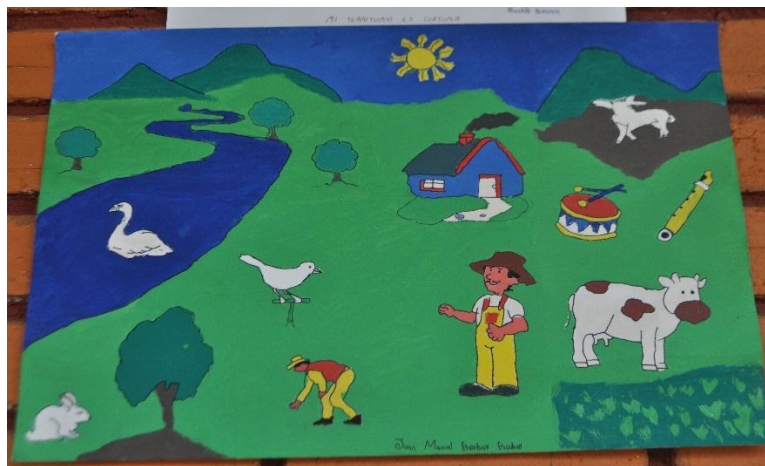
Identidad territorial. Eliana Bolaños.



Identidad territorial. Nicolás Bolaños López.



Identidad territorial, Stefany Gallardo.



Identidad Territorial. Juan Manuel Escobar.



Identidad territorial. Jaiber Ortega.

Anexo F

**DOCUMENTO DE AUTORIZACIÓN DE USO DE IMAGEN SOBRE
FOTOGRAFÍAS Y FIJACIONES AUDIOVISUALES (VIDEOS) PARA USO
PÚBLICO DE CARÁCTER ESTRICTAMENTE EDUCATIVO**

Atendiendo al ejercicio de la Patria Potestad, establecido en el Código Civil Colombiano en su artículo 288, el artículo 24 del Decreto 2820 de 1974 y la Ley de Infancia y Adolescencia, 1098 del 2006, la docente Astrid Lorena Gaviria, identificada con cédula de ciudadanía 1.061.719.517, perteneciente a la Institución Educativa Andino San Lorenzo, Bolívar Cauca, solicita la autorización escrita del padre/madre de familia o acudiente del (la) estudiante _____, identificado(a) con tarjeta de identidad número _____, estudiante de la Institución Educativa Andino San Lorenzo para hacer uso de imágenes y grabaciones audiovisuales con fines pedagógicos que se realizará en las instalaciones del colegio mencionado.

El propósito del video y las fotografías, es evidenciar el desarrollo de la propuesta Investigativa **“Hacia el significado que sobre la identidad territorial, como estrategia de la educación popular, asumen los estudiantes del grado 9, en el contexto rural campesino de la Institución Educativa Andino de San Lorenzo (Bolívar Cauca) entre 2016-2018”** por tal razón, los fines del material recopilado es netamente pedagógicos, sin lucro y en ningún momento será utilizado para objetivos distintos.

Autorizo,

Nombre del padre/madre de familia o acudiente

Cédula de ciudadanía

Nombre del estudiante

Tarjeta de Identidad

Fecha: ___ / ___ / ___