

Informe Técnico de Investigación



EDUCACIÓN Y CAFICULTURA: ESCUELA NUEVA CON SABOR A CAFÉ.

La alternativa por el buen vivir y la
interculturalidad en la caficultura del Cauca.

Willian Jairo Mavisoy Muchavisoy

Maestría en Estudios Interdisciplinarios del Desarrollo
Centro de Investigación, Promoción e Innovación Social para el Desarrollo
de la Caficultura Caucana -Cicaficultura

**EDUCACIÓN Y CAFICULTURA:
ESCUELA NUEVA CON SABOR A CAFÉ.
LA ALTERNATIVA POR EL BUEN VIVIR Y LA INTERCULTURALIDAD EN LA
CAFICULTURA DEL CAUCA**



WILLIAN JAIRO MAVISOY MUCHAVISYOY

**MAESTRÍA EN ESTUDIOS INTERDISCIPLINARIOS DEL DESARROLLO
INSTITUTO DE ESTUDIOS DE POSGRADO
FACULTAD DE CIENCIAS CONTABLES, ECONÓMICAS Y
ADMINISTRATIVAS
UNIVERSIDAD DEL CAUCA
POPAYÁN
2016**

**EDUCACIÓN Y CAFICULTURA:
ESCUELA NUEVA CON SABOR A CAFÉ.
LA ALTERNATIVA POR EL BUEN VIVIR Y LA INTERCULTURALIDAD EN LA
CAFICULTURA DEL CAUCA**

**Modalidad Informe Técnico
Opción de grado para optar el título de Magister en Estudios Interdisciplinarios del
desarrollo**

**Por
WILLIAN JAIRO MAVISOY MUCHAVISoy**

**Director
PhD ADOLFO ALBÁN ACHINTE**

Jurados

**Mg. ELIZABETH CASTILLO GUZMÁN
Mg. LUIS ANTONIO ROSAS GUEVARA**

**MAESTRÍA EN ESTUDIOS INTERDISCIPLINARIOS DEL DESARROLLO
INSTITUTO DE ESTUDIOS DE POSGRADO
FACULTAD DE CIENCIAS CONTABLES, ECONÓMICAS Y
ADMINISTRATIVAS
UNIVERSIDAD DEL CAUCA
POPAYÁN
2016**

Contenido

Resumen	5
Abstract	6
1. PRESENTACIÓN	7
1.1 LA INVESTIGACIÓN SOCIAL SOBRE LA EDUCACIÓN EN LA CAFICULTURA ..8	
1.2 EMPRENDER EL RUMBO DE LA INVESTIGACIÓN	9
2. EL MODELO ESCUELA NUEVA Y SU INFLUENCIA EN EL CONTEXTO DE LA CAFICULTURA	14
2.1 ALGUNOS RASGOS DE ESCUELA NUEVA A NIVEL GLOBAL	14
2.2 RASGOS GENERALES DE LA ESCUELA NUEVA EN COLOMBIA	20
2.3 GENERALIDADES DE LA EDUCACION EN LA CAFICULTURA	27
2.3.1 Algunos antecedentes	27
2.3.2 Origen y apuestas pedagógicas de Escuela y Café	32
3. ESCUELA Y CAFÉ EN EL CONTEXTO DE LA CAFICULTURA CAUCANA	37
3.1 OTROS DATOS HISTÓRICOS PARA TENER EN CUENTA	37
3.1.1 Algunas huellas a nivel nacional	37
3.1.2 Algunas huellas sobre el café en el Cauca	41
3.2 ESCUELA Y CAFÉ EN EL CAUCA	47
3.2.1 Las regiones del Cauca según su caficultura	48
3.2.2 La educación en las regiones caficultoras	51
3.2.3 Intervención, evaluación y proyección	58
3.3 ESCENARIOS, NARRATIVAS Y OTROS ACONTECIMIENTOS	70
3.3.1 Desde el acontecimiento: educación y contexto	72
3.3.2 Los actores en el Proyecto Escuela y Café	77
4. CAFICULTURA Y DESARROLLO. LA OPCIÓN INTERCULTURAL Y EL BUEN VIVIR EN EL TERRITORIO	88
4.1 BREVE RELACIÓN ENTRE EL DESARROLLO, EL CAFÉ Y LA ESCUELA	90
4.1.1 Sobre el desarrollo	90
4.1.2 Sobre el café	91
4.1.3 Sobre la escuela	95
4.2 TRANSICIÓN HACIA UNA APUESTA INTERCULTURAL Y DEL BUEN VIVIR ..	97

4.2.1 ¿Hacia un discurso alternativo basado en el Buen Vivir y la interculturalidad?...	103
4.2.2 El reto de conversar en la diferencia, la diversidad y en la globalización	110
5. A MODO DE REFLEXIÓN	115
BIBLIOGRAFÍA	118
Webgrafía	129

**EDUCACIÓN Y CAFICULTURA:
ESCUELA NUEVA CON SABOR A CAFÉ.
LA ALTERNATIVA POR EL BUEN VIVIR Y LA INTERCULTURALIDAD EN LA
CAFICULTURA DEL CAUCA¹**

Resumen

La investigación sobre la relación caficultura y educación son mínimas en el departamento del Cauca. Para contribuir a ese escenario, el componente de Educación Rural Intercultural de Cicaficultura recurre a un proceso de revisión histórica sobre la incidencia del modelo Escuela Nueva en la Federación Nacional de Cafeteros que sirviera de soporte pedagógico para su propuesta educativa denominada Escuela y Café, cuyos orígenes se da en el departamento de Caldas y su réplica en varios departamentos cafeteros del país. Ese ejercicio ha servido para profundizar y entender la intervención de los modelos pedagógicos y educativos en el sector rural y cafetero a partir de una dinámica un tanto vertical y pocas veces horizontal, como sucede en la región cafetera del Cauca. Esta situación impide visibilizar las dinámicas pedagógicas culturales de las comunidades indígenas, afros y campesinas. En miras a construir una alternativa a esa situación, se recurre a las propuestas teóricas de la educación intercultural y el “buen vivir” como posibles iniciativas para repensar un proyecto de educación rural con mayor pertinencia a las realidades de la caficultura caucana según sus propias dinámicas sociales, culturales, económicas y territoriales.

Palabras claves:

Escuela Nueva, Escuela y Café, caficultura caucana, educación intercultural, buen vivir.

¹ Informe Técnico de investigación derivado del proyecto Centro de investigación, promoción e innovación social para el desarrollo de la caficultura caucana - *Cicaficultura*, componente Educación Rural Intercultural, ejecutado por la Universidad del Cauca, Federación Nacional de Cafeteros, Gobernación del Cauca y Sistema General Regalías – SGR.

**EDUCATION AND COFFEE CULTURE
NEW SCHOOL WITH COFFEE FLAVOR
THE ALTERNATIVE FOR THE “LIVING WELL” AND THE INTERCULTURAL
IN THE COFFEE CULTURE OF CAUCA**

Abstract

The researchs about the relationship between coffee culture and education are minimums in the Cauca Department. To contribute at this situation, the Intercultural Rural Education of Cicaficultura is a component made a historical review process about the pedagogical model New School's incidence in the National Federation of Coffee-grower. New School's model serves at pedagogical support to their educational purpose named School and Coffee, whose beginning in Caldas Department and it's replicated in many coffee-grower departments in the country. That exercise has helped to deepening and understanding the intervention of pedagogical and educational models in the rural sector and coffee-grower. This exercise's dynamic in the Cauca region is more vertical than horizontal. This situation makes invisible the indigenous communities, afro-americans and peasants' pedagogical cultural dynamics. In the purpose to build alternatives to that situation, we take the intercultural education and the good living's theories to carry out an initiative rethinking a rural education project with major relevance and adaptation to the coffee culture context at the Cauca, according to their own social, cultural, economic and territorial dynamics.

Key words: New School, Coffee and School, Cauca coffee culture, intercultural education, rural education, Living Well.

1. PRESENTACIÓN

En el año 2010 un grupo de personas pertenecientes al Comité de Cafeteros del Cauca (*el comité* de ahora en adelante) integran la formación en posgrado de la Maestría en Estudios Interdisciplinarios del Desarrollo – MEID. Programa adscrito a la Facultad de Ciencias Contables, Económicas y Administrativas de la Universidad del Cauca – FCCEA-. En el respectivo proceso de evaluación, se plantea en el 2012 el Seminario Internacional “Cauca: Café con Raíces”, al cual asistieron representantes de las comunidades campesinas, indígenas, afros, líderes, académicos, conferencistas de la región, a nivel nacional e internacional. De alguna manera, las reflexiones que se suscitaron en este evento llevaron a una sistematización, reflexión y análisis sobre las expectativas de la caficultura al interior del departamento del Cauca, motivando el diseño del “Proyecto Centro de Investigación, Promoción e Innovación Social para el Desarrollo de la Caficultura Caucana” (*Cicaficultura* de ahora en adelante) que sería posteriormente financiado por el Sistema General de Regalías – SGR², cuyas expectativas se centran en la investigación sobre el café desde el aspecto amplio de lo social, permitiéndole repensar las identidades de los caficultores, sus familias, saberes y prácticas.

Las cuatro grandes líneas fundamentales del proyecto en mención ayudan a comprender ese amplio espectro en el Cauca son Comunicación y cultura, Economía Social y Solidaria, Agroecología y territorios sustentables y Educación Rural Intercultural. Esta iniciativa de cooperación entre la institucionalidad pública y privada contribuyó a que, a partir del año 2014, la Universidad, la Gobernación y el Comité de Cafeteros del Cauca, a través de la

² Es importante mencionar que el nuevo Sistema General de Regalías relaciona unos objetivos y son regulados mediante la participación de los Órganos Colegiados de Administración y Decisión – OCAD, quienes serán los encargados de definirlos, evaluarlos, viabilizarlos, priorizarlos, aprobarlos y designar el ejecutor de los mismos. Los objetivos planteados por el SGR son: 1. Crear condiciones de equidad en la distribución de los ingresos para generar ahorro para épocas de escasez, 2. Distribuir los recursos hacia la población más pobre generando mayor equidad social, 3. Promover el desarrollo y la competitividad regional, 4. Incentivar proyectos mineroenergéticos (tanto par al pequeña y media industria y para la minería artesanal). 5. Promover la integración de las entidades territoriales en proyectos comunes y 6. Propiciar la inversión en la restauración social y económica de los territorios donde se desarrollen actividades de exploración y explotación (SGR 2015).

interacción investigativa con el fundamento de la innovación social para el desarrollo de la caficultura, se proponen *repensar* el rol de la ONG cafetera en la comunidad, valorando el aspecto social y cultural, las diversas prácticas y saberes propios del sector rural y se tejen bajo dinámicas distintivas alrededor del cultivo del café. Importan también las lecturas interesantes desde los actores que habitan y practican cotidianamente la relación con sus territorios, los movimientos sociales, las expectativas ambientales y económicas, la organización comunitaria, la reciente participación activa de la mujer y la juventud en términos de liderazgo, la asociatividad, el vínculo de las instituciones educativas, entre otras interacciones.

1.1 LA INVESTIGACIÓN SOCIAL SOBRE LA EDUCACIÓN EN LA CAFICULTURA

En un sentido metodológico es necesario ver la ubicación de la educación y el interés por ella *desde* la experiencia institucional, para el caso específico del Proyecto Escuela y Café (PEyC en adelante) liderado por *el comité* del Cauca. Su análisis socioeducativo inicia en el año 2014, cuando *Cicaficultura* comienza a establecer un vínculo directo con funcionarios del *comité*, los investigadores y diversas experiencias de relevancia al interior de las comunidades caficultoras de los municipios de Cajibío, La Sierra y El Tambo y también de algunos recorridos por municipios del departamento de Caldas y Risaralda. Fueron las primeras aproximaciones que trataban además de contextualizar, aprender sobre el café y la caficultura. A través de esa dinámica, el interés particular por la comprensión de la relación educación y caficultura, incentiva a abordar una investigación social, cultural pero también intercultural. Se asume la Investigación Acción Participativa –IAP- como medio para escuchar a los actores de base (docentes, estudiantes, padres de familia y facilitadores del *Comité*) sobre su desempeño con el PEyC. De manera simultánea, se aborda la etnografía para la comprensión cultural en tanto la reapropiación de dispositivos propios y ajenos usados para la enseñanza y el aprendizaje del sector rural cafetero, como por ejemplo, las guías de interaprendizaje diseñadas con principios de Escuela Nueva, los Proyectos Pedagógicos Productivos y el aula. En este contexto lo intercultural es una apuesta para dar respuesta a las

dificultades que ha tenido el PEyC en cuanto a su implementación en comunidades educativas cuya población es pluriétnica y las políticas educativas difieren debido a las preocupaciones particulares que son propias en los territorios y autonomías.

En términos de contexto, el PEyC no solo puede ser comprendido en el marco de la productividad del café, se sugiere también comprender que detrás de la *caficultura* hay múltiples identidades, concepciones del territorio, miradas de lo rural, la economía, la política y otras dinámicas multiculturales e interculturales. En este sentido, los resultados de la investigación revelan la experiencia y el ejercicio, asumiendo diversos aspectos que pueden ser parte de nuevas discusiones y de otras investigaciones posibles para entender con mayor profundidad la intervención del café en las diversas expresiones de la sociedad rural caucana, especialmente a partir de los cuestionamientos que siempre se ha hecho la ciudadanía sobre educación, principalmente de la presencia de la escuela, más allá, de un dispositivo propio de las procedencias profundas de la enseñanza de la “escuela occidental”.

1.2 EMPRENDER EL RUMBO DE LA INVESTIGACIÓN

En julio de 2014 inicia la experiencia por conocer, aprender, explorar y estar en la incertidumbre de la investigación en un concepto nuevo para las expectativas del mundo rural: la innovación social. Además se asume una identidad, el “investigador de la universidad”, creando una distancia entre la comunidad y la institución que se representa, sin embargo, algo en común prometía una grata curiosidad, la pedagogía y la escuela. Tal vez la práctica por ser docente en territorios donde se cultiva el café, no era solo casualidad, sino que la memoria renace cada instante a manera de acción. Siendo así una motivación por aprender no solo del café, sino del mundo de la *caficultura* y su relación con la pedagogía, la escuela y la educación. Como diría William Ospina “Nadie sabe vivir sin identidad, pero ésta cambia de región en región, de tiempo en tiempo” y “cada pueblo guarda una historia, cada camino significó una hazaña y cada tecnología dibujó una promesa [...]” (Ospina 2014: 153, 179). En esta medida, el sumergirse en la pedagogía, la escuela y la educación en el Cauca, especialmente en los lugares donde el café se introdujo, se interiorizó, resignificó y

promulgó sentidos de identidad y territorio, ha permitido identificar cuatro aspectos generales en esta experiencia y camino de investigación al interior de un acontecimiento específico: el Proyecto de Escuela y Café y su soporte pedagógico, el Modelo Escuela Nueva:

- a. *Hacia una política investigativa*: Se refiere a la construcción de una política que permita construir con precisión el rol de la investigación con un enfoque de innovación social, intercultural, agroecológica y de economía social y solidaria pertinente para el desarrollo rural de la caficultura caucana. Se incentiva la complementariedad a la investigación técnica y tecnológica sobre el café, con la investigación-innovación social. Se promueve el respeto por el *saber social* como el conjunto de manifestaciones colectivas presentes en un *espacio-tiempos otros* en el que construye un *espacio social* constituido por una *manera de conocer* y por tanto una *manera de vivir*, que finalmente intentan exponer un *saber social* complementario o contranarrativa al *saber experto* (Grosso 2012: 9-11. Énfasis del autor), suscitando distintos espacios para el diálogo, el compartir, debatir y repensar el quehacer de los actores al interior de las comunidades educativas. La visita a las Instituciones Educativas, la evaluación comunitaria, el conversatorio con las familias, el diálogo con el estudiante, los talleres regionales y colectivos, foros departamentales, talleres específicos con los docentes y el acompañamiento institucional a los integrantes que promueven el Proyecto Escuela y Café han sido las prácticas investigativas desde y con los actores al interior de los espacios escolares, pedagógicos y territoriales.

- b. *La interculturalidad: lugar para la teorización y la práctica*: En torno a la vida del café y su gente, se suscitan múltiples y varios acontecimientos familiares, comunitarios e institucionales, que relacionados con la economía, la política, el territorio, la cultura y la educación se vuelven espacios y tiempos una sociedad cada vez más compleja. La caficultura es un ejemplo de esa situación. Entenderla como se relaciona con la educación en el contexto rural caucano, implica abordar alguna posición teórica y práctica. Debido a la perspectiva de *Cicaficultura*, cuyo origen, parte del pensamiento propio de la

Maestría en Estudios Interdisciplinarios del Desarrollo – MEID³ y del Comité Departamental de Cafeteros del Cauca, se propone una Educación Intercultural definida así:

La educación intercultural o para la interculturalidad no consiste en pensar programas especiales y/o materias étnicas sino contrariamente en su asunción como herramienta estratégica y pedagógica para el reconocimiento y construcción de otras condiciones ontológicas, cognitivas, subjetivas, civilizatorias y vivenciales (distintas, plurales, complementarias y de interrelación) o de configurar las bases para pensar con los conocimientos, historias, memorias, lógicas, actualidades de otros grupos sociales, donde el principio y el movimiento de ‘justicia social’ y el ‘diálogo de saberes’ importan en tanto ponen en tensión el predominio de la monocultura del saber y sus prácticas de desigualdad, discriminación y exclusión epistémico-social o de formas de conocer de otro modo (Cicaficultura-Educación Intercultural 2015).

Con esa consideración, el caminar con una apuesta y generar ideas para replantear algunas posiciones educativas, fortalecer la educación y ver la interculturalidad como un posible camino para ello, ha sido un reto, al cual se suma, la comprensión de cotidianidades del quehacer docente-maestro, algunos con formación crítica y coherente ante el papel con los estudiantes y padres de familia según las circunstancias del contexto. Aun así, habrían otras perspectivas que heredadas de la intervención estatal, constituyen un papel en función de las directrices emanadas por el Ministerio de Educación Nacional, invisibilizando, hegemonizando, monoculturizando la pedagogía y “universalizando” el sector rural con modelos y metodologías propias de las dinámicas globales.

- c. *La perspectiva del desarrollo y el Buen Vivir:* Mediante la revisión de fuentes bibliográficas sobre la política de la Federación Nacional Cafeteros se ha evidenciado de manera general, una relación con las perspectivas del desarrollo, la modernización del campo y en cierta medida, la interacción pública-privada para generar dinámicas en bien

³ Los promotores de esta maestría Quijano, Corredor y Tobar (2014: 222) contextualizan el interés y proyección de este programa de posgrado de la siguiente manera: “[...] El contexto genealógico del Programa de Maestría en Estudios Interdisciplinarios del Desarrollo de la Universidad del Cauca, Colombia, es decir, del departamento del Cauca y del suroccidente colombiano, escenario complejo, litigioso e igualmente esperanzador, con diferenciales manifestaciones de agentividad social y de experimentación creativa en favor de la vida. Asimismo, se analiza el espíritu y la impronta del proyecto, sus hallazgos, el lugar del pensamiento subalternizado y de las prácticas intelectuales, los movimientos sociales como comunidades de pensamiento, y, en general, las formas de desafiar y repensar las certezas y representaciones del desarrollo, siempre apreciando y no depreciando ni despreciando la diversidad epistémico-cultural y las singularidades socioculturales y sus efectos transformadores”.

del “capital cafetero”. Sin embargo, en el espectro de la relación entre la política de la federación, la política gubernamental y estatal, el interés gremial y las propuestas comunitarias, se han despertado sensibilidades de orden político, cultural, económico, agrícola y de la educación. En su forma concreta, pensar la educación bajo el paradigma del “Buen Vivir” en el departamento del Cauca, implica no solo el análisis de carácter político, sino, epistémico. En otras palabras, el “saber local” brinda modos diversos, distintos y similitudes para alcanzar una vida digna, armonizada y en equilibrio con todos los actores, sus acciones e interacciones con otras instituciones. Representa una complejidad al momento de agenciar, no como una estrategia de intervención, sino en la dinámica cotidiana de la conversación, la visita, el acompañamiento, la colaboración, el diálogo de saberes y la reciprocidad para promover estrategias de visibilización, reconocer la diversidad cultural en conjunto con su saber y el hacer de la urdimbre pedagógica en pro de una escuela distinta, viva, inclusiva, dinámica y visionaria para una sociedad interculturalmente amigable no solo para el sector rural, sino, además de la relación con lo urbano, también con el mundo.

El “Buen Vivir” ha sido un punto importante para el análisis en el transcurso de la investigación. En el camino se fue encontrando este concepto en múltiples voces y discursos. Por un lado como parte de la política regional cafetera del Cauca por parte del *comité*, la Gobernación del Cauca lo ha implementado como uno de sus ejes en el Plan de Desarrollo Departamental: “Cauca, Territorio de paz y Buen vivir” (Gobernación del Cauca 2016), *Cicaficultura* propone el Buen Vivir como una vía para promover “territorios cafeteros sustentables”. Y el reconocimiento de las distintas formas de pensamiento alternativo: las comunidades indígenas, afros, campesinas y mestizas que ven el desarrollo de manera distinta y claramente evidentes en sus prácticas.

- d. *La innovación social*: En construcción y en vía de interiorización con las expectativas de *Cicaficultura*. A través de diferentes encuentros entre los investigadores, comunidades y la academia hay una primera aproximación: “la innovación social es la capacidad de las personas y comunidades para darle solución a sus propias problemáticas y compartir posteriormente este conocimiento en miras de satisfacer las necesidades sociales de las

colectividades” (Cicaficultura 2015). En este sentido los padres de familia, los docentes, los estudiantes y la comunidad de alguna manera han innovado para satisfacer sus necesidades y lograr armonización con sus territorios. La innovación social ocurre “cuando la gente, la experticia y los bienes materiales entran en contacto en una nueva forma que es capaz de crear significados nuevos y oportunidades sin precedentes” (Manzini en Escobar 2016: 184).

Teniendo en cuenta las intenciones de *Cicaficultura* y de su componente Educación Rural Intercultural, el ejercicio de agenciamiento como investigador social de la escuela, la pedagogía y la educación para el sector rural implicaba conocer en primer lugar la incidencia del programa Escuela Nueva en el Proyecto Escuela y Café en la región cafetera del país. En tanto que es un paso por la historia de la educación, la etnografía educativa, la relación desarrollo y educación y la apuesta intercultural en contextos de las instituciones educativas de las comunidades caficultoras del Cauca.

2. EL MODELO ESCUELA NUEVA Y SU INFLUENCIA EN EL CONTEXTO DE LA CAFICULTURA

*"Para hablar de la calidad de la educación es necesario anotar que la escuela cumple dos funciones fundamentales: la producción y la distribución de conocimientos y la formación de ciudadanos. A su vez, estas dos funciones se llevan a cabo, en lo esencial, por medio de la relación maestro-alumno. Por eso resulta de suma importancia observar lo que sucede en la Escuela Nueva con respecto a estos fenómenos". . .
(Rodrigo Parra Sandoval 1996: 155-156).*

Es necesario precisar que la comprensión del Proyecto Escuela y Café implica acudir a una parte de la historia sobre la educación en el ámbito global y nacional de Colombia, porque su base fundamental de acción pedagógica es el Modelo Escuela Nueva. En tanto tiempo y espacio obliga de alguna manera comprender sus antecedentes, definición y la influencia de sus posturas teóricas de enseñanza y aprendizaje de los maestros y educandos al interior de las comunidades rurales, especialmente de aquellas que tienen al café como base de la economía familiar y local. Y su complemento con otras prácticas de igual o menor incidencia como la agricultura, la ganadería, el turismo, la artesanía, etc. Además un acercamiento sobre la construcción de la política de educación rural impartida por el Ministerio de Educación Nacional y la Federación Nacional de Cafeteros, instituciones de gran influencia en la educación, la política y la economía del país.

2.1 ALGUNOS RASGOS DE ESCUELA NUEVA A NIVEL GLOBAL

No se trata de hacer un compendio minucioso sobre el proceder de la educación y una de sus apuestas pedagógicas como Escuela Nueva, pero sí, referenciar algunas ideas que comprometen la construcción teórica y metodológica de la pedagogía al interior de las experiencias locales y más cuando se habla de un contexto rural con diversidad biocultural⁴,

⁴ Adopto el concepto de diversidad biocultural desarrollado por Toledo y Barrera-Bassols, cuyos estudios en profundidad ayudan a visibilizar las relaciones biológica y cultural a partir de las distintas maneras de interacción entre las culturas y sus ambientes naturales por dentro y fuera de un territorio, que según las condiciones espaciales y registradas en el tiempo dan cuenta de una larga y compleja colección de sabidurías

complejidades socioeconómicas y territoriales como las que se encuentran en el departamento del Cauca. Sin embargo entender la educación a partir de la academia y especialmente de las disciplinas de las Ciencias Sociales, como la historia, la antropología y la sociología, ha servido no solo para indagar, sino también para revisar la educación en su proceder occidental y la discusión de la misma en la experiencia educativa de América Latina, en especial de Colombia y en particular el Cauca – como una propuesta de interacción global-local-.

El sociólogo David Émile Durkheim sugiere que para “definir la *educación* es necesario contemplar los *sistemas educativos*⁵ que existen o que han existido, relacionarlos los unos con los otros, poner de relieve los caracteres que tienen en común” (Durkheim 1975: 49. Énfasis personal). Bajo esa expectativa se recurre a la historia, encontrando en ella diversos elementos que arrojan el génesis de ciertas prácticas educativas que son amparadas por un pensamiento filosófico y político, cuyas necesidades van a depender de cada sociedad para recrear y satisfacer sus mundos. Por ello algunos modos de historizar la educación

[...] consisten en abordar desde el sistema educativo o desde las ideas y doctrinas pedagógicas, las más de las veces, sin encontrar articulaciones entre estos dos ámbitos o estableciéndolos cuando una corriente toma fuerza en las esferas estatales. En este caso, las ideas o conceptos de una corriente se inscriben en la historia como parte de las políticas educativas, sin reconocer que ellas también hacen parte o se alojan en prácticas de saber. En otro caso se reconocen las ideas pedagógicas como si tuvieran un modelo cada vez renovado hacia el cual tender. Las ideas se acumulan y evolucionan respondiendo a una suerte de *telos* que progresivamente conduce a una decantación de la verdad en beneficio de la sociedad. (Zuluaga y Martínez 1996: 57).

locales que dan cuenta de prácticas agrícolas, artísticas, formas de subsistencia, tecnologías propias, etc., coadyuvando a la memoria de la gente, la naturaleza y el lugar (Toledo y Barrera-Bassols 2014: 31-33).

⁵ Sobre el concepto de *sistema* son múltiples los estudios, sin embargo en relación con la educación vale hacer alguna alusión en cuanto a su modo de abordar y generar un análisis posterior sobre Escuela Nueva dentro de los sistemas educativos. Al respecto abordo la inquietud de Vasco: “En el caso de la educación, siempre que nos hablen sobre el sistema educativo colombiano, o el sistema nacional de universidades públicas, o el sistema de información universitaria, etc., podemos estar seguros de que todo lo que algún agente educativo nos diga sobre uno de esos sistemas, sus componentes, sus relaciones, sus interacciones, fases o etapas, se refiere más bien a los modelos mentales que ese agente tiene para modelar un subproceso con el que él interactúa, pero que lo que hay «allá afuera» en lo real es un subproceso que no es por sí mismo ningún sistema, ni tiene fronteras claras, ni componentes previamente recortados, ni relaciones u operaciones delimitables entre esos componentes. A todo lo que nos digan sobre ese sistema lo vamos a llamar «su teoría», la cual nos habla no directamente sobre el proceso real sino sobre el modelo mental de un subproceso recortado y representado como sistema de cierto macrosistema o sistema ambiente” (Vasco 2014:39. Énfasis del autor).

Los sistemas dice Dussel “se inventan, se autodefinen, crecen y se autodefienden hasta convertirse en un cáncer que ya nadie puede extirpar” (1980: 63). Siendo así la relación entre sistema y educación, a lo largo del tiempo se habrán conjugado para inventar diversos *sistemas educativos* o de *enseñanza*. Algunos fuertemente influenciados por las directrices de poder político, religioso y económico, con tal de “modelar” a los “niños” de una sociedad y puedan emprender sus anhelos sobre sí mismos y sobre otros bajo expectativas no tan propias, sino las condicionadas por el sistema. Por tanto habrán sistemas unos de carácter propio o autónomo y otros los denominados *universales*. En el primero se destacan las apuestas educativas arraigadas desde un conocimiento colectivo cultural, mientras que en el segundo, se refiere al carácter de la imposición, dominación y colonización, el *sistema imperial* al que se da origen desde el medievo con múltiples y variadas *instituciones pedagógicas* para la creación de dispositivos de concentración como la escuela y la universidad, cuyos programas y currículos siguen siendo construidos con vestigios axiológicos, ontológicos, pragmáticos que fundamentan la pedagogía y la educación desde ciertas ideas que son propias de las religiones de occidente (Dussel 1980; Gadotti 2003). Según el pedagogo Gadotti (2003: 7) “La práctica de la educación es muy anterior al pensamiento pedagógico. El pensamiento pedagógico surge con la reflexión sobre la práctica de la educación, como necesidad de sistematizarla y organizarla en función de determinados fines y objetivos”. Frente a esa apreciación holística sobre tal comprensión de esa necesidad, Durkheim llegaría a definir que:

La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquéllas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado (1975: 53).

Al respecto habría que complementar, que la responsabilidad sobre la educación y sobre todo en las generaciones, se haría mediante la intervención de movimientos expertos que piensan la educación y la pedagogía desde al menos tres ámbitos generales, como la mística, la científica y la filosófica (Cousinet en Narváez 2006: 631). Y uno de esos movimientos es el de *Escuela Nueva* o también conocido como el *escolanovismo* (Caruso 2001; Herrera 1999).

Las apuestas pedagógicas de este movimiento han sido recurrentes a través durante el tiempo en casi todos los sistemas educativos del mundo con rótulos como escuela activa, escuela del trabajo, escuela moderna, educación funcional entre otros (Narváez 2006).

Por tanto abordar la Escuela Nueva en el tiempo y espacio, genera la comprensión de diversos aspectos: historia de la educación y de los sistemas educativos, el interés de la religión por la educación, la educación al interior de los modelos económicos, y la *escuela* como el espacio físico para “modelar la sociedad” según los anhelos, disputas e intereses del poder de un sistema de gobierno y Estado-nación. En ese rastreo el origen de Escuela Nueva se remonta en Europa desde el siglo XV hasta la actualidad. En su propuesta son diversos los estudiosos dedicados a la educación y la pedagogía que han aportado elementos de análisis para la construcción teórica y práctica en la búsqueda de una efectividad al interior de los sistemas de enseñanza, teniendo en cuenta que entre sus objetivos principales está el romper con la educación tradicional, pasiva, rutinaria y autoritaria (Ossa y Cortés 2009: 43). Siguiendo a Lorenzo Luzuriaga a través de Caruso (2001) se plantea la siguiente retrospectiva temporal de Escuela Nueva: “Su periodización del movimiento de Escuela Nueva [...], comprende cuatro etapas: 1) Creación de las primeras escuelas nuevas (1889-1900); 2) formulación de las nuevas ideas pedagógicas (1900 – 1907), sobre todo a partir de las publicaciones de las principales obras de John Dewey y Georg Kerchensteiner (1907-1918) –algo así como la “aplicación” de las ideas desarrolladas-; 4) difusión, consolidación y oficialización de las ideas y los métodos de la escuela nueva desde 1918, reformas nacionales y organizaciones internacionales de la educación nueva” (Luzuriaga en Caruso 2001: 101-102).

Así mismo Gadotti (2003) hace un análisis histórico que se puede exponer en el Cuadro 1 sobre la evolución del llamado *Pensamiento pedagógico de Escuela Nueva*. En él se puede observar como a través de la iniciativa de Adolphe Ferrière, al fundar el Comité Internacional de las Escuelas Nuevas permitió difundir el movimiento desde Europa (Francia, Italia, Alemania, Inglaterra, Suiza, Polonia) hacia Norte América (Estados Unidos) y Latinoamérica (Argentina, Chile, Colombia, Brasil y Venezuela). En el siglo XIX fue crucial para teorizar la enseñanza en los niños y la juventud, al mismo tiempo que la preocupación sobre los

modelos de enseñanza pasó a ser “como instrumento de construcción política y social” (Filho en Narváez 2006: 634). En su relación histórica entre Escuela Nueva y el currículo, deja ver las complejas relaciones y debates sobre enunciados que definen la enseñanza y el aprendizaje al interior del currículo, cuya intervención, construcción y expectativa sobre el uso del espacio y el tiempo en la escuela por parte de las instituciones (Estado, religiones, corporaciones, institutos, etc.) promueven el surgimiento de distintas experiencias pedagógicas: 1) la pedagogía renovadora; 2) la pedagogía de anclaje naturalista-biologista; 3) la pedagogía individualizante; 4) la pedagogía comunitaria; 5) la pedagogía del trabajo y 6) la pedagogía pragmática (Caruso 2001: 104-125).

Cuadro 1. La Escuela Nueva a través del tiempo

PEDAGOGO	IDEAS, APORTES Y MÉTODOS
Vittorino de Feltre 1378-1446	<i>Casa Giocosa</i> (Casa-Escuela Alegre) de Vittorino da Feltre (1378-1446) que habría sido la primera "escuela nueva" con principios pedagógicos basado en lo individual, el autogobierno de los alumnos y la emulación
Jean-Jacques Rousseau 1712-1778	<ul style="list-style-type: none"> - Precursor de la escuela nueva. - Sus aportes dividieron entre la antigua y nueva escuela. - Con sus aportaciones se evidencia que el siglo XVIII realiza la transición del control de la educación de la Iglesia al Estado, por tanto un relación de educación y política. - La educación tres momentos: el de la infancia, la adolescencia y la madurez. A la primera fase él la llama edad de la naturaleza (hasta los 12 años); a la segunda, edad de la fuerza, de la razón y de las pasiones (de los 12 a los 20) y a la tercera la denomina edad de la sabiduría y del casamiento (de los 20 a los 25 años).
Friedrich Froebel 1782-1852	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendió de Rousseau las distintas ideas sobre educación. - Idealizador de los jardines de niños. Consideraba que el desarrollo del niño dependía de una actividad espontánea (el juego), una actividad constructiva (el trabajo manual) y un estudio de la naturaleza. - Su estrategia educativa se multiplicó por fuera de Europa, llegando hasta Estados Unidos.
John Dewey 1859-1952	<ul style="list-style-type: none"> - Uno de los fundadores del pensamiento de la Escuela Nueva. - La enseñanza debería darse por la acción (<i>learning by doing</i>) y no por la instrucción. - Propone las cinco etapas para el acto de <i>pensar</i>: 1) la <i>necesidad</i> sentida; 2) el <i>análisis</i> de la dificultad; 3) las <i>alternativas</i> de solución del problema; 4) la <i>experimentación</i> de varias soluciones hasta que el examen mental apruebe una de ellas; y 5) la <i>acción</i> como la prueba final para la solución propuesta, que debe ser verificada de manera científica. - Defensor de la <i>Escuela Activa</i>, que proponía el aprendizaje a través de la actividad personal del alumno.
William Heard Kilpatrick 1871-1965	<ul style="list-style-type: none"> - Propuso el <i>método de los proyectos</i>, centrado en una actividad práctica de los alumnos, de preferencia manual. - Los proyectos podrían ser <i>manuales</i>, como una construcción; de <i>descubrimiento</i>, como una excursión; de <i>competencia</i>, como un juego; de <i>comunicación</i>, en la narración de un cuento, etc. - La ejecución de un proyecto pasaría por algunas etapas: designar el fin, preparar el proyecto, ejecutarlo y apreciar su resultado. - Propone clasificar los proyectos en cuatro grupos: de <i>producción</i>; de <i>consumo</i> (en el cual se aprende a utilizar algo ya producido); de <i>resolución de algún problema</i>; o de <i>perfeccionamiento de alguna técnica</i>.
María Montessori 1870-1952	<ul style="list-style-type: none"> - Propuso la <i>Casa dei bambini</i> (casa de los niños), para preescolar con una enorme cantidad de juegos y materiales pedagógicos. - Inventó técnicas para conseguir hacer que los niños, por el tacto, por la presión, pudieran distinguir los colores, las formas de los objetos, los espacios, los ruidos, la solidez, etc.

	<ul style="list-style-type: none"> - Las técnicas más conocidas son la <i>lección del silencio</i> que enseñaba a dominar el habla, y la <i>lección de la oscuridad</i> para educar las percepciones auditivas.
Ovide Decroly 1871-1932	<ul style="list-style-type: none"> - Promovió el <i>método de los centros de interés</i>. - Los centros constituían la familia, el universo, el mundo vegetal, el mundo animal, etc. - Educar era partir de las necesidades infantiles. - Los centros desarrollaban la información, la asociación y la expresión.
Édouard Claparede 1873-1940	<ul style="list-style-type: none"> - Le denominó a la escuela activa <i>educación funcional</i>. - Explicaba que la sola actividad no era suficiente para explicar la acción humana. Actividad educativa era sólo la que correspondía a una <i>función vital</i> del hombre. No cualquier actividad se adecuaba a todos. La actividad debería ser individualizada -sin ser individualista-y, al mismo tiempo, social y socializadora.
Adolphe Ferrière 1879-1960	<ul style="list-style-type: none"> - En 1899 fundó y coordinó el Comité Internacional de las Escuelas Nuevas, con sede en Ginebra. - Propuso la preocupación de colocar al niño en el centro de las perspectivas educativas. - En 1919, al interior del Comité se aprobó treinta puntos considerados básicos para la nueva pedagogía. - Criticaba a la <i>escuela tradicional</i> afirmando que ésta había sustituido la alegría de vivir por la inquietud, el regocijo por la gravedad, el movimiento espontáneo por la inmovilidad, las risas por el silencio. - Divulgador de la <i>escuela activa</i> y de la <i>educación nueva</i> en Europa. - Sus ideas se basaron inicialmente en las concepciones biológicas, transformándose después en una filosofía espiritualista. - Consideraba el <i>impulso vital espiritual</i> como la raíz de la vida, fuente de toda actividad. - La escuela activa es la actividad espontánea, personal y productiva.
Roger Cousinet 1881-1973	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrolló el método de trabajo en <i>equipos</i>. - Defensor de la libertad en la enseñanza y del trabajo colectivo, sustituyendo el aprendizaje individual. - El desarrollo de <i>actividades de grupo</i> debería obedecer a algunas etapas: a) acumulación de informaciones a través de la investigación sobre el objeto de trabajo escogido; b) exposición y elaboración de las informaciones en el pizarrón; c) corrección de los errores; d) copia individual en el cuaderno del resultado obtenido; e) diseño individual relacionado con el asunto; f) selección del diseño más significativo para el archivo de la clase; g) lectura del trabajo del grupo; h) elaboración de una ficha-resumen.
Antón Semionovich Makarenko 1888-1939	<ul style="list-style-type: none"> - Sus aportes iban tras la construcción de una sociedad socialista, la formación de un "hombre nuevo". - Propuso la escuela única hasta los diez años, fundamentada en la "autoridad de la ayuda", que era la autoridad del grupo resultante de la participación común en las decisiones. - Su programa incluía <i>principios democráticos</i>, como la decisión colectiva en oposición al gobierno individual. - Sugería la elección del líder por una asamblea general y no por la administración. - La educación piensa sobre todo al <i>individuo</i> y al <i>ciudadano</i>. - Solamente podría haber educación en la colectividad, a través de la vida y del trabajo colectivo. - Creía que el incentivo económico era importante en la motivación de los estudiantes para el trabajo y, por eso, defendió el pago de salarios por el trabajo producido en la escuela. - El verdadero proceso educativo se hace por el mismo colectivo y no por el individuo que se llama educador. - Ser educador es una cuestión de personalidad y carácter (capacidades innatas) y no de teoría, estudio y aprendizaje.
Jean Piaget 1896-1980	<ul style="list-style-type: none"> - Continuó las investigaciones de Claparede e investigó principalmente la naturaleza del desarrollo de la inteligencia en el niño. - Su constante investigación lo llevó a plantear una <i>pedagogía experimental</i> para entender cómo el niño organiza lo real. - Criticó la escuela tradicional que enseña a copiar y no a pensar. Según él los sistemas educativos se ocupan más en acomodar al niño a los conocimientos tradicionales en lugar de formar inteligencias inventivas y críticas.

Fuente: Elaboración propia basado en Gadotti (2003).

En el tiempo, la Escuela Nueva asume un tinte cultural con profundas raíces occidentales y que se fundamenta en la modernidad (Caruso 2001: 130) en contracorriente con la expectativa educativa tradicional del siglo XV y su rienda de superación al interior de la posmodernidad: “El hombre moderno es cimentado en lo social; el posmoderno busca su afirmación como individuo frente a la globalización de la economía y de las comunicaciones” (Gadotti 2003: 347). Siguiendo a Filho, citado por Narváez (2006), podemos identificar cuatro principios generales que el movimiento de Escuela Nueva deja registrado al interior de sus apuestas pedagógicas, interacción social y su funcionalidad en el sistema educativo:

- 1) Respeto a la personalidad del educando o el reconocimiento de que éste debe disponer de libertad;
- 2) Admisión de la comprensión funcional de la acción educativa desde el punto de vista individual y social;
- 3) La comprensión del aprendizaje simbólico en situaciones de vida social;
- 4) Se asume la variabilidad de las características de cada individuo, de acuerdo con la cultura familiar y la pertenencia a grupos de vecindario, de trabajo, de recreación y religiosa (Narváez 2006: 635).

2.2 RASGOS GENERALES DE LA ESCUELA NUEVA EN COLOMBIA

Los estudios de historia de la educación en Colombia muestran que los antecedentes del *movimiento escolanovista* inciden en el país durante el periodo de la República Liberal (1930-1946) generando un grupo de intelectuales comprometidos con el ideario de esta apuesta pedagógica mundial: Agustín Nieto Caballero⁶, Miguel Jiménez López, Rafael Bernal Jiménez, Gabriel Anzola Gómez (Herrera 1999: 40). Los diferentes pensamientos que de ellos se originaron, propiciaron la definición de la escuela según las necesidades del sistema educativo y además político, generando así un discurso complejo que ponía en debate las disciplinas, sociología, antropología y también la biología. Todo ello en un contexto temporal que suscitaba el origen del Estado-nación para América Latina influida por los rezagos de la occidentalización burguesa y liberal. Y por lo tanto la influencia del “proyecto nacional” que finalmente direccionaría la educación y el sistema educativo bajo la perspectiva de la

⁶ Nieto fue el fundador del Gimnasio Moderno en la ciudad de Bogotá, “constituyéndose en una de las instituciones dedicada a la formación de las élites y pionera en la difusión y aplicación de los principios de la Escuela Nueva o Activa que alcanzó renombre internacional” (Herrera 2013: 53).

modernización como un proyecto político que sería propio del siglo XX (Herrera 1999), arrojaría diferentes derivaciones sobre el desarrollo y sus formas de relación con el Estado.

En suma a pesar de los discursos y de las pretensiones respecto al papel del Estado, en este periodo se consolidó un esquema de desarrollo *liberal-dependiente*, en el cual el papel del Estado fue restringido, pues con excepción del apoyo al consumo industrial de materias primas nacionales, buscando la consolidación de un mercado interno, fueron pocos los campos en los cuales actuó efectivamente y con carácter autónomo, incluido el campo educativo. Tal situación corresponde, en general, a las características del modernización de los países de América Latina, las cuales desencadenaron formas de desarrollo particulares en las que la modernización se va a imbricar en la tradición, dando lugar a modelos de desarrollo dependientes [...] (Herrera 1999: 138. Énfasis del autor).

La continua intervención de las políticas del Estado para el sector rural genera perspectivas distintas como la estrategia de la Escuela Unitaria, consistente en atender al interior del aula a varios niños de diferentes grados bajo la dirección de uno o dos maestros, lo que se llamó como escuela multigrado (López 2006:155). Ésta situación era muy fuerte para el sector rural, la iniciativa fue promovida por la UNESCO desde 1960 en diferentes países de América Latina y el Tercer Mundo (Torres 1992:550). Como producto de una evaluación sobre esta experiencia desde 1961 hasta 1975, se permitió la continuidad de Escuela Nueva con otras dinámicas promoviendo a “los niños aprender mejor por medio de situaciones que ellos viven y experimentan cotidianamente, lo que permite la observación, la asociación de conocimientos y su expresión, estimulando así el interés del niño por el aprendizaje.” (Gómez 1995: 283). El programa educativo hizo parte de una política nacional en la década de los 70 y 80 del siglo pasado con la intención de universalizar este modelo a todas las escuelas rurales siguiendo las directrices de ir a escala por expansión educativa de David Korten y Robert Myers: *aprender a ser eficiente, aprender a ser efectivo y aprender a ampliarse*, desarrolladas cada uno de esos momentos en tres etapas: 1975-1978, 1979-1986 y 1987-1994 (Torres 1992, 558; Villar 1995: 363, Colbert 1999: 123). Según Villar, cada una de ellas contemplaba las siguientes características:

En la primera etapa (1975-78) se priorizó el diseño y producción de materiales, la organización administrativa y financiera inicial, la estructuración de la capacitación y el seguimiento, la organización de sistemas de reproducción y distribución de materiales. Esta etapa es a su vez la primera expansión del proceso de adaptación del programa Escuela Unitaria.

En una segunda etapa (1979-86) donde la búsqueda de la eficiencia predominó, los énfasis se pusieron en la replicación de la capacitación a nivel nacional y en el uso de los materiales para maestros y estudiantes desarrollados anteriormente, buscando disminuir los costos unitarios de los diferentes insumos; igualmente, en esta etapa se consolidó el equipo nacional, se creó la división del programa en el Ministerio y los comités departamentales.

Una tercera etapa (1987-94) se ha caracterizado por la expansión cuantitativa del programa y la creación de mecanismos para promover la descentralización y el apoyo institucional (Villar 1995: 364-365).

La estrategia de la universalización de Escuela Nueva para el sector rural estuvo acompañado por un continuo seguimiento cuantitativo, cuyas estadísticas le servían al Ministerio de Educación, para dar cuenta de los resultados a las agencias internacionales de apoyo como la AID, UNESCO, UNICEF y el BM. El artículo de Torres expresa para cada una de esas etapas la siguiente información:

Entre 1975 y 1978, con apoyo de la Agencia Internacional de Desarrollo (AID), llegaban a funcionar 500 escuelas en tres departamentos. Entre 1982 y 1986, el programa se extendía a la costa del Pacífico. En 1985, con una cobertura nacional de 8.000 escuelas, el gobierno colombiano decidía adoptar a EN como estrategia para universalizar la educación primaria rural. En 1987 comenzó, de este modo, el proceso acelerado de expansión. Para 1989, cubría 17.984 escuelas. En 1991, llegaba a alrededor de 20.000 de las 27.000 escuelas rurales del país, con una cobertura estimada de un millón de niños, siendo la meta para 1992 un total de 28.000 escuelas (Torres 1992: 550).

La estrategia educativa que llegaba al sector rural a nivel nacional, como interpreta Villar (1995) era un “paquete” con rótulo de Escuela Nueva, que a través de un proceso arduo de capacitación sobre un modelo pedagógico diseñado por otros deberían implementarlo en las escuelas. Con el tiempo fue generando una “cultura escolar” con aulas, dotadas de guías, rincones escolares, manuales para maestros, mesas, mapa escolar, promoción flexible, biblioteca y gobierno escolar. Elementos propios de la estrategia curricular (Colbert 1999: 119). Lo ideal era que los maestros una vez comprendidos los principios generales y procedimientos de Escuela Nueva, tuvieran las capacidades de adaptar el modelo a las condiciones locales y características de las comunidades.

Una meta importante en el programa de Escuela Nueva es la expansión de los vínculos entre la escuela y la comunidad, y la incorporación de la cultura de los estudiantes en el currículo. El uso del mapa de la comunidad, la incorporación de ejemplos de la vida comunitaria en las actividades curriculares, el uso de leyendas, cuentos, rimas e historias locales, así como la participación de padres de familia en varias de las actividades de la escuela, son algunos ejemplos de relación

entre escuela y comunidad promovidos por este programa. Con esto se busca generar una mayor continuidad entre la escuela y la vida de los estudiantes (Villar 1995: 374).

La preocupación del Estado sobre la educación del sector rural hizo que las expectativas de la Escuela Unitaria se convirtieran en Escuela Nueva, tratando de resolver las complejas interacciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje en las escuelas multigrados. Según Colbert, se buscaba que “nuevas estrategias operativas [...] permitieran una mayor viabilidad técnica, política y financiera en cuatro componentes: curricular, de capacitación y seguimiento, comunitario y administrativo” (1999: 116). Como se expone en el Cuadro 2, tales componentes no están desligados, sino que por el contrario hay una interrelación fuerte entre ellos para dar una coherencia y factibilidad al modelo (Torres 1992: 550). Permitiendo que la escuela sea abordada como una unidad de cambio para mejorar la calidad de la educación mediante actitudes y habilidades promovidas en los estudiantes, maestros, administradores y demás miembros de la comunidad (Colbert 1999: 118-119). Asimismo los aprendizajes en el proceso de enseñanza al interior de la escuela y mediante la formulación de estrategias pedagógicas basadas en los principios de la educación activa⁷, mejoran la calidad educativa en los niños (Villar 1995:358). La intención dice Colbert, es que Escuela Nueva estimule: 1) Un aprendizaje centrado en el niño; 2) Un currículo relevante basado en la vida cotidiana del niño; 3) Un calendario flexible, así como sistemas de evaluación y nivelación; 4) Una mejor relación entre la escuela y la comunidad; 5) Énfasis en la formación de valores participativos y democráticos; 6) Prácticas y estrategias efectivas de capacitación para los maestros; y, 7) Una nueva generación de guías o textos interactivos de aprendizaje coherentes con el aprendizaje cooperativo y personalizado (Colbert 1999:117).

Cuadro 2. Componentes del Modelo Escuela Nueva

COMPONENTES	CARACTERÍSTICAS
Curricular	a. Didáctica en la escuela y el aula: - Metodología activa. - Guías de interaprendizaje: matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales y lenguaje.

⁷ Teniendo en cuenta que los estudios de la pedagogía centralizada en el desarrollo emocional de los niños, el modelo de Escuela Nueva para América Latina y especialmente en Colombia, retomó algunos principios propuestos por Montessori y Dewey y que promulgaron los “modelos pedagógicos”: progresista, socialista y constructivista. Que con todo ello definieron los siguientes principios de interacción maestro, alumno y entorno escolar: el afecto, la experiencia natural, el diseño del medio ambiente, el desarrollo progresivo, la actividad, el buen maestro, la individualización, el antiautorismo y el cogobierno, la actividad grupal y la actividad lúdica (Flórez 1999: 204-205).

	<ul style="list-style-type: none"> - Los rincones de trabajo se organizan por áreas de estudio y en base a materiales que recogen o elaboran los propios niños. - La biblioteca escolar: integrada al proceso de aprendizaje y forma parte de una estrategia de estímulo a la lectura entre los niños, el maestro y la comunidad. - El gobierno escolar: presidente, vicepresidente, secretario, líderes de comités y ayudantes de nivel. - Promoción flexible: La evaluación y la promoción se apartan sustancialmente de los parámetros de la escuela tradicional. <p>b. Interacción en el aula y el entorno:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Multigrado: uno o dos docentes a cargo de todos los grados. - Los niños estudian en pequeños grupos. - A los niños se les distribuye las guías organizadas por áreas. - Se promueve la vida cívica y democrática, desarrollar actitudes de cooperación, compañerismo y solidaridad, así como capacidad para liderar, tomar decisiones, hablar en público, trabajar en grupo. - Las canchas deportivas y las instalaciones comunitarias se incorporan como espacios adicionales de la escuela. - El medio natural opera como el principal objeto de estudio, y como el principal proveedor de recursos para la enseñanza y el aprendizaje. <p>c. El maestro</p> <ul style="list-style-type: none"> - Capacitación para adaptar los contenidos de las guías a las características específicas de los niños y del medio. - Articula las necesidades de la comunidad y a las expectativas de los padres de familia. - El maestro o maestra cuenta a menudo con facilidades de vivienda en la propia escuela.
Capacitación docente	<ul style="list-style-type: none"> - Los maestros son facilitadores en relación a sus alumnos -guiando, orientando y evaluando el aprendizaje- y de promotores y organizadores en relación a la comunidad. - Capacitación mediante talleres secuenciales: iniciación, metodológico y organización. - Maestros capaces de reproducir las metodologías y las vivencias que ellos mismos habrán de experimentar en el manejo de su escuela, de la clase y de la relación con sus alumnos. - Capacitación continua a través de los "microcentros rurales".
Administrativo	<ul style="list-style-type: none"> - Compromiso de orden político e institucional. - Agentes administrativos locales y regionales capaces de desarrollar los objetivos y componentes del programa y, en particular, con los aspectos pedagógicos. - Descentralización de la estrategia para lograr la universalización del programa en el sector rural. - Responsabilidades administrativas a nivel nacional y departamental encargados de diseñar y desarrollar políticas, estrategias técnicas, ejecución y evaluación del programa.
Escuela y comunidad	<ul style="list-style-type: none"> - La escuela debe convertirse en centro de información y núcleo integrador de la comunidad. - Una relación de mutuo beneficio: los padres de familia y la comunidad integrándose a las actividades escolares. - Promueve acciones orientadas al desarrollo local y al mejoramiento de las condiciones de vida de la población. - El maestro se interioriza con el conocimiento de la comunidad y de la realidad local mediante el uso de una serie de instrumentos: la "ficha familiar" (datos sobre las familias vinculadas a la escuela), el "calendario agrícola" (información sobre las actividades agrícolas de la zona y su época de realización), el "croquis de la localidad" y la "monografía vereda", todos ellos diseñados con participación de los niños, los padres de familia y la comunidad. - Los padres de familia hacen parte del proceso de aprendizaje de sus hijos. - La biblioteca, los espacios escolares, las actividades culturales y recreativas, están continuamente abiertos a la participación comunitaria. - Para la mejor apropiación, motivación y formación docente, cada departamento organiza una "escuela demostrativa" para evidenciar los componentes de Escuela Nueva.

Fuente: Elaboración propia con base en Torres (1992:550-553).

2.2.1 La realidad detrás de la universalización de la educación rural

“A partir de 1987 se puso en marcha el Plan de Universalización de la Educación Primaria Rural y se inició el proceso de expansión de Escuela Nueva” (Torres 1992: 552). Sobre este asunto habría que preguntarse qué efectos produjo al interior de las comunidades rurales, pues el discurso del Estado sobre los avances de la expansión, hacían que la institucionalidad internacional (UNESCO, BM, UNICEF, etc.) vieran el programa con buenos ojos. Al respecto hay diversos artículos que dan cuenta del carácter cuantitativo de la expansión del programa a nivel estadístico, por ejemplo Colbert expresa hasta 1992 el dato de 27.000 escuelas rurales con primaria completa bajo el modelo de Escuela Nueva (1999:125). Los resultados marcaban una sensación de homogenización de la educación rural y por tanto era necesario saber qué sucedía en la *escuela real*, es decir, en la cotidianidad de los maestros, estudiantes y padres de familia, ante esa inquietud el profesor Rodrigo Parra y su equipo de trabajo en la década de los 90 hacen una etnografía sobre la Escuela Nueva para ver su incidencia en la calidad de la educación rural (Parra et al. 1996), encontrando las siguientes características:

1. No se puede hablar de Escuela Nueva como de algo homogéneo: la Escuela Nueva no es la misma en todas partes, hay diferencias altamente significativas.
2. Las escuelas situadas en zonas de menor desarrollo y que han sido recientemente organizadas no son, en el sentido pedagógico, Escuelas Nuevas aunque así figuren en las estadísticas.
3. Algunas Escuelas Nuevas funcionan bajo circunstancias críticas, como las que trabajan en zonas de desastre, donde la comunidad es particularmente refractaria, y los fenómenos culturales y psicológicos creados por el desastre hacen difícil su funcionamiento.
4. Las Escuelas Nuevas que operan en zonas rurales de alto desarrollo como la zona cafetera muestran un mayor nivel de eficacia y calidad en su desempeño.
5. Las Escuelas Nuevas de más alta eficacia son las que llevan más tiempo trabajando y han sido centro de capacitación debido a la tradición escolar de la zona.
6. La práctica del gobierno escolar no se presenta en todas las escuelas. Es más sobresaliente en lo que se ha llamado la escuela democrática y la escuela eficiente, es decir, en las mejores escuelas. En las otras el gobierno escolar o no se lleva a cabo o se practica de manera deficiente, como mero formalismo.
7. En algunos casos, la operatividad del gobierno escolar se desvanece cuando se ausenta temporalmente el maestro.
8. La relación escuela-comunidad es tanto unilateral, implica una subvaloración del saber popular y un predominio o imposición de la escuela sobre la comunidad.
9. En la guía [de interaprendizaje] se esconde, como fuente de autoridad, el experto que diseña y convierte al maestro de aula en su operador. La guía de alguna manera instrumentaliza al maestro y le deja muy escaso margen de acción para la creatividad, para desbordarla. La guía desplaza al maestro.
10. La guía [de interaprendizaje] también desplaza al niño, puesto que el centro pedagógico de interés no es el estudiante sino la guía. La guía es el centro del mundo escolar.

11. [Algunos maestros trabajan] en el aprendizaje de conocimiento ya hecho y no en la creación, el descubrimiento, la búsqueda, la aplicación a situaciones nuevas.
12. Mientras la formación de ciudadanos se dirige hacia el incremento de la participación y la creación de actitudes democráticas, el conocimiento se enfoca hacia el trabajo de los objetivos de las guías, centrándose en una forma autoritaria de conocimiento que no se dirige hacia los intereses del niño, el niño como centro, sino hacia la guía como centro (Parra et al. 1996).

Las circunstancias propias del sector rural y también del sector urbano hacen que a través del tiempo, Escuela Nueva tenga diversas versiones sobre su rol en la educación (Cuadro 3). Las interacciones de los docentes, estudiantes y padres de familia no se dinamizan de la misma manera en cualquier región, más aún en las circunstancias económicas, políticas y socioculturales del país. A pesar de que el modelo hable de flexibilidad y de un acompañamiento por las entidades nacionales y regionales, hay aspectos sociales y culturales (por ejemplo el conflicto, la violencia y sentidos de entidad étnica) que impiden pensar en un modelo pedagógico efectivo y de largo aliento, y mucho menos, cuando las circunstancias de desigualdad económica entre las poblaciones es compleja. La escuela aún no ha sido pensada como parte esencial de la comunidad, porque el derecho a ella, es limitado o quizás inexistente. En tanto que la universalización de la educación rural bajo una misma apuesta pedagógica, será imposible, precisamente por los sentidos distintos, territorios con políticas distintas (indígenas y afros) y que con el tiempo fueron dando origen a nuevas leyes educativas y por tanto articuladas a la nueva constitución de 1991.

Cuadro 3. Concepciones de Escuela Nueva en Colombia

DIFERENTES CONCEPCIONES DE ESCUELA NUEVA	
1. ESCUELA NUEVA COMO SISTEMA	Es la integración de principios, componentes, estrategias administrativas, curriculares, comunitarias y de capacitación tendientes al mejoramiento de la eficiencia y la calidad de la educación, prioritariamente en escuelas de uno o dos docentes con el fin de disminuir las tasas de deserción y repitencia para ofrecer educación con estándares de calidad.
2. ESCUELA NUEVA COMO PROGRAMA	Surge como una alternativa de mejoramiento y de expansión del Programa Escuela Unitaria. Posee unas bases conceptuales bien definidas y relacionadas que respondieron a estrategias de política educativa como el plan de universalización de la educación con la integración de estrategias de capacitación, asesoría, seguimiento, evaluación y dotación que han aportado para el desarrollo procesos de organización y de gestión en pro de la calidad.
3. ESCUELA NUEVA COMO METODOLOGÍA	Es una metodología activa, participativa, flexible, dinámica, que induce al aprendizaje significativo, participativo, cooperativo, desarrollando aprendizajes a través de procesos, en equipo, por pares, con el maestro, con la comunidad, con las empresas, el uso de medios interactivos como las guías, los rincones de trabajo, las bibliotecas, las TIC, los proyectos pedagógicos productivos entre otros. La Escuela Nueva como metodología ha sido, quien ha abierto los escenarios para la fundamentación, desarrollo, valoración y transferencia de todo tipo de competencias.
4. ESCUELA NUEVA COMO MODELO EDUCATIVO	

Es modelo educativo por su coherencia interna y su pertinencia para atender necesidades educativas que permiten el desarrollo de políticas sociales y cumplir con metas de atención en escolaridad en diferentes niveles educativos (Preescolar, Educación Básica y Educación Media), asegurando así, el acceso, la permanencia, la eficiencia y la calidad en el sistema. A través de componentes como: una fundamentación pedagógica, procesos de dirección y gestión administrativa, procedimientos para conocer, organizar y promover la comunidad y una concepción y nos procedimientos para trabajar proyectos pedagógicos y proyectos pedagógicos productivos.

El posicionamiento de Escuela Nueva como modelo educativo está referenciado en una canasta educativa integral expresada en: capacitación, asesoría y seguimiento, dotación, mejoramiento de la infraestructura, desarrollo de los componentes administrativo, curricular, capacitación y comunitario y la implementación de proyectos pedagógicos productivos.

Además es importante denotar que es modelo educativo porque se ha sostenido en el tiempo, como política de fortalecimiento de la calidad.

5. ESCUELA NUEVA COMO MODELO PEDAGÓGICO

Es una construcción en constante dinámica de interacción, inclusión, fortalecimiento, dimensionada socialmente y con el propósito de llevar a la práctica teorías pedagógicas activas. Como Modelo Pedagógico Escuela Nueva integra los siguientes componentes: concepto de desarrollo humano, metas de formación, propuesta curricular, metodología, relaciones que se fomentan y evaluación.

Fuente: Elaboración propia con base en Ossa y Cortes (2009: 56-57).

En el plan de desarrollo “La revolución pacífica” (1990-1994) liderado por el presidente César Gaviria, la metodología de Escuela Nueva continuó siendo una propuesta para elevar la calidad educativa de la educación en el sector rural (PDES 1991). Desde entonces el modelo ha sido constantemente actualizado y articulado a las políticas del Ministerio de Educación Nacional y a partir del año 2000, con el Proyecto de Educación Rural – PER y apoyado por el BM se continuaron con capacitaciones y se dota a las escuelas con los Centros de Recurso de Aprendizaje – CRA. Posteriormente, los componentes o estrategias del modelo son a partir del 2010 enmarcadas en la política educativa de calidad (Ley 115/94, Lineamientos curriculares, Estándares Básicos de Competencia, Decreto 1290/09), que tienen un enfoque de formación a través de competencias (MEN 2010:8).

2.3 GENERALIDADES DE LA EDUCACION EN LA CAFICULTURA

2.3.1 Algunos antecedentes

El cierre del siglo XIX se iría dando con algunos eventos que marcan la historia del país como la Guerra de los Mil días y la pérdida de Panamá, acompañado de otras situaciones de carácter político y económico. El café para el siglo XX es un referente de transformación del Estado, siguiendo a Marcos Palacios, “el país pasó de ser un pueblo campesino a un nación

cafetera” (en Herrera 1999: 65). Para los años 20 se da una iniciativa por la integración entre la burguesía nacional y las oligarquías tradicionales, pues,

Los cambios en la estructura de poder interregional se explican ahora en función de la producción y comercialización interna del café; los viejos focos de poder que sustentaban a los caudillos y militares políticos del Gran Cauca, Boyacá o Santander eran definitivamente cosa del pasado. La nueva realidad está moldeada por el espacio cafetero y por la localización de las industrias en los centros que bordean el cinturón cafetero; al oriente la capital, Bogotá, y al occidente el eje Cali-Medellín; Buenaventura dependiente de Cali es el principal puerto exportador de café y Barranquilla el puerto de las importaciones (Palacios en Herrera 1999: 65).

Con esos antecedentes en “junio de 1927 un grupo de 29 pioneros, líderes innovadores y visionarios, cafeteros de pura cepa, se dieron cita en Medellín para crear la Federación Nacional de Cafeteros de Colombia” (Vélez 2015). Tal federación en 1932 se propone hacer el primer censo cafetero en catorce departamentos y en algunas intendencias y comisarías. Apoyados en la estadística, para ese entonces, la disciplina científica que les permitía generar una proyección sobre la futura industria cafetera. A través de un cruce de datos obtenidos en las encuestas, se reporta “149.348 propiedades cafeteras. Y de éstas 129.556, a sea el 86,75%, tienen menos de 5.000 árboles. Esto demuestra que la inmensa mayoría de las plantaciones cafeteras del país son casi pequeños huertos”. Y luego expresa que “146.477 propiedades, o sea el 98,08%, son menores de 20.000 árboles, es decir, constituyen lo que se llama la pequeña propiedad. Sólo hay en el país 321 empresas cafeteras de más de 100.000 árboles cada una, la cual constituye apenas el 0,21% del número total de propiedades cafeteras”. Y la capacidad de Colombia en suministrar el café a los mercados de Alemania lo llevaron ocupar el séptimo lugar, Brasil era el primero (FNC 1933: 117-138).

Con este antecedente habría que analizar entonces cómo las circunstancias y dinámicas de la actividad socioeconómica cafetera tuvieron que establecer a través del tiempo una estrecha relación con la educación. Al respecto el pedagogo colombiano Rodrigo Parra Sandoval en 1977 emite el informe *La educación rural en la zona cafetera colombiana*, para las agencias de la UNESCO, CEPAL y PNUD⁸ (Parra 1978). Documento constituido en una de las

⁸ Diversos artículos se publicaron en el año de 1978 para el Proyecto "Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe". En gran parte sobre las características sociales, culturales, económicas y políticas de la

referencias más importantes para comprender la relación de la historia de la educación en el contexto campesino y el sector rural, así como las implicaciones económicas, la industrialización del campo, las perspectivas agrarias y la influencia de la producción del café en las políticas del gobierno, por tanto, en la incidencia del sistema educativo. El estudio genera una suerte de análisis entre las categorías función economía-educación-producción y desarrollo agrícola, pero también permite entender la interesante relación urbano-rural al interior de las dinámicas de la política educativa y los contextos sociales que se han complejizado desde finales del siglo XIX hasta el presente. Entonces,

Se plantea el análisis de dos elementos de la estructura agraria de la zona cafetera que parecen estar directamente ligados al proceso educativo y que asumen características muy diferentes en regiones con otros tipos (o en otros estadios) de desarrollo. El primero se refiere a la distribución de la tierra y el tipo de empresa agrícola; el segundo a la tecnología agrícola y el ingreso real, elementos claves de la definición del contexto social, por cuanto implican cambios en la forma de producir y en la estructura política (Parra 1978: 19).

Algunas ideas que podrían extraerse del respectivo informe con relación a esos dos elementos que propone Parra son las siguientes:

1. Las relaciones individuales que se dan entre el tamaño de la propiedad y el nivel educativo dentro de una unidad social. En este nivel de análisis la posesión de tierra viene a ser un elemento de clase/estrato con el cual se relacionan las características educativas del mismo conjunto de individuos.
2. Dentro de los departamentos cafeteros, las zonas dedicadas al cultivo del grano muestran niveles de educación formal muy superiores a las zonas que no se dedican a ese producto.
3. El fenómeno central hasta cerca de la mitad del siglo XX, es el predominio de la finca cafetera de tamaño medio, basada en la explotación familiar.
4. Es sobre una economía agraria de medianos productores, y una sociedad rural de clase media de la zona cafetera del occidente donde se apoya la acción económica, política y educativa de la Federación Nacional de Cafeteros.
5. Innovaciones tecnológicas con potencialidad de introducir y consolidar un cambio en la estructura de la propiedad cafetera, en la estructura familiar, en la distribución del ingreso, en las corrientes migratorias-básicamente por descomposición del pequeño campesinado-y de afectar la orientación de los programas educativos.
6. La innovación tecnológica y sus consecuencias en la reestructuración de la propiedad cafetera y del ingreso real, [son factores que inciden] directamente [...] a las posibilidades de adquirir educación formal.
7. [Cuando el] aparato productivo al disminuir el número de propietarios rurales e incrementarse el de obreros agrícolas, al desaparecer o disminuir la importancia de la identificación entre familia y empresa [generan cambios de importancia en la familia].

educación para el sector rural. La coordinación de esta iniciativa fue promovida desde la sede de la CEPAL en Buenos Aires (Argentina).

8. [Las constantes dinámicas en la relación familia, empresa, finca e innovación tecnológica le implica un] cambio en la situación política de la Federación Nacional de Cafeteros, cuyo apoyo político de base no estaría ya constituido por pequeños propietarios, y por lo tanto sus políticas educativas deberían reorientarse de manera correlativa a la nueva estructura económica y a la correlación de fuerzas emergente (Parra 1978: 19-31).

A partir de 1946 la Federación Nacional de Cafeteros comienza a crear concentraciones rurales en zonas de mediana propiedad agrícola, promoviendo la formación de técnicos agrícolas⁹ para contribuir a la estabilización de la población cafetera (Helg citado por Turbay 2006: 114). Constantemente la respectiva institución cafetera fue estableciendo una relación no solo con las comunidades cafeteras, sino en su sentido más amplio, con la educación rural. Para López “Este gremio ha apoyado la educación en dos dimensiones: una, en la construcción de infraestructura educativa (construcción y dotación de escuelas, unidades sanitarias, campos deportivos) en todos los departamentos cafeteros, utilizando recursos del Fondo Nacional del Café. [Y la] otra dimensión ha sido el apoyo en procesos pedagógicos” (2006: 150-151). Esta ONG ha sido un gran aliado para implementar las Escuela Nuevas en sus propias zonas cafeteras (Colbert 1999: 128).

Con el objetivo de continuar en procesos de capacitación y formación en 1961 y en honor al gerente de la FNC Manuel Mejía Jaramillo para el periodo 1937-1957, se crea la Fundación Manuel Mejía, que busca brindar oportunidades a los productores de café y sus familias, así como a sus comunidades rurales. En la actualidad sus intereses están centralizados en “la formación de las comunidades urbanas y rurales, especialmente de las regiones cafeteras, a través de procesos educativos flexibles, mecanismos de participación y el fomento de carácter tecnológico, con el fin de fortalecer su competitividad y sostenibilidad” (FMM 2016). Según las políticas de la federación, sus programas de capacitación y certificación también están

⁹ Un aspecto importante y necesario profundizar, es la noción de educación que se construye al interior de la FNC, especialmente a partir del origen del Servicio de Extensión en 1959, cuyo “*principio fundamental: el primer recurso es el ser humano y la primera base es la educación, para buscarle solución al imperativo de disminuir costos de producción y aumentar rendimientos unitarios, incluyendo los productos de diversificación e industria animal. Todo con el fin de mejorar el nivel de vida de la familia cafetera en forma integral*” (FNC-Cenicafé 2013:49). En este sentido, el personal se fue consolidando en un “extensionista rural”, cuya interacción les permite en la actualidad ser un “*es un dinamizador de procesos de desarrollo que pensando primero en el caficultor y su familia, articula en su quehacer lo gremial, lo técnico-económico y lo social, en aras de una caficultura competitiva y sostenible*” (FNC 2005: 7 y 22. Énfasis personal).

dirigidas al servicio de extensión, “encargado desarrollar y ejecutar programas técnicos, sociales, económicos, ambientales y gremiales con los productores de todas las regiones” (Web de la FNC 2014).

Con el tiempo se ha ido consolidando una estrecha relación entre el Ministerio de Educación Nacional – MEN y la Federación Nacional de Cafeteros - FNC, especialmente para contribuir a la “educación rural”, consistente en la continuidad de procesos de innovación educativa con características de flexibilidad y posprimaria que tuvieran en cuenta los temas suscitados durante el Seminario sobre la Educación Rural en Colombia realizado en 1987: la escuela rural, la educación básica inicial, la educación técnica y la educación de adultos (López 2006: 151). En ese contexto el Comité de Cafeteros de Caldas, siguiendo las directrices de la FNC y acompañados por la Secretaría de Educación del Departamento, hace un estudio sobre la educación en el sector rural caldense. Las diversas experiencias encontradas mostraban un bajo rendimiento, especialmente por la no existencia de una política de educación coherente entre los modelos educativos del Estado con la realidad rural, situación que llevó al Comité de Caldas a reorientar la inversión en educación. En este sentido, el MEN lideró un conjunto de capacitaciones para fortalecer las Escuelas Nuevas, permitiéndoles dinamizar y viabilizar los componentes administrativo, curricular, comunitario y capacitación. Aunque en esa constante interacción y de seguimiento encuentran como dificultad, la continuidad de los estudiantes de la primaria a la secundaria. Previo a unos pilotos consideran pertinente crear en 1988 el programa “Posprimaria Rural con Metodología Escuela Nueva” que transfiere la Metodología de Escuela Nueva hasta grado noveno. Y siguiendo con las expectativas de la entonces Ley 115 de 1994 sobre la obligación de la Educación Básica, para el año 2003, se crea Escuela Nueva para la Educación Media con profundización en Educación para el trabajo a través de espacios pedagógicos como los Proyectos Pedagógicos Productivos, que son integrados al contexto de los niños y jóvenes. La iniciativa es hoy, un referente para el MEN al interior de los Proyectos de Educación Rural – PER¹⁰ (Ossa y Cortés 2009: 17-18).

¹⁰ “La historia del Proyecto de Educación Rural (PER) se inicia en el año 1996 durante las marchas campesinas que reclamaban una mayor atención a las necesidades de la población rural de Colombia. Los campesinos pidieron a la administración Samper (1994-1998) llevar a cabo un cambio radical de la Ley 115 de 1994, que regulaba la organización de la educación en Colombia sin tener en cuenta las grandes diferencias de necesidades

2.3.2 Origen y apuestas pedagógicas de Escuela y Café

Escuela y Café es un proyecto pedagógico productivo impulsado por el Área de Educación del Comité de Cafeteros del departamento de Caldas. La iniciativa nace en 1996 con la intención de preparar desde la escuela la siguiente generación de caficultores. Siendo el café una opción de vida y por lo tanto una práctica transversal para la interacción de las diferentes áreas de enseñanza (matemáticas, español, sociales, inglés, biológicas y agropecuarias), se busca formar al futuro caficultor. Las instituciones educativas se encargan de hacer la articulación del Proyecto Escuela y Café al Proyecto Educativo Institucional, siendo la enseñanza y el aprendizaje impartido a través de la metodología de la posprimaria basada en Escuela Nueva (OEI 2003:105-110). De esta manera estaría también contribuyendo a fortalecer el “relevo generacional”, uno de los objetivos primordiales de la política caficultura de la FNC, pues,

Desde hace varios años, la Federación ha promovido el relevo generacional en la caficultura sobre la base de modelos educativos innovadores, de tal forma que se les brinde a los jóvenes del campo las herramientas y conocimientos básicos para realizar empresas cafeteras exitosas y sostenibles. El programa Escuela y Café, que no solo ha merecido importantes reconocimientos internacionales sino que incluso se exportó al Vietnam, es una clara muestra de ello. Este modelo busca implementar una metodología que contribuye con el fortalecimiento de la calidad, cobertura y pertinencia de la educación rural a través de proyectos pedagógicos productivos. El Comité de Caldas, pionero de esta iniciativa, ha expandido el modelo educativo desde la educación media hasta la educación superior y la conexión laboral (Muñoz 2014: 7).

Debido a los resultados que se han dado en Caldas, Escuela y café es una experiencia pedagógica exitosa en su modalidad de posprimaria, lo que ha servido para difundir y hacer parte de la práctica educativa en los demás departamentos cafeteros de Colombia: Antioquia, Risaralda, Magdalena, Santander, Norte de Santander, Huila, Tolima, Valle, Nariño, Cesar, La Guajira y el Cauca (Fidalgo 2013: 51). A través de la posprimaria en Escuela y Café, se promueven los Proyectos Pedagógicos Productivos (Cuadro 4) y al interior de este espacio pedagógico se visibiliza la transferencia de conocimientos productivos, tecnología,

educativas existentes entre el sector rural y el sector urbano. Como resultado de estas marchas, se elaboró en Junio de 1996 el llamado “Contrato Social Rural”, que contenía entre otros temas lineamientos para la modificación de la educación rural” (Rodríguez et.al. 2007: 5).

administración y comercialización del café, por tanto, el relevo generacional se fortalece debido a la integración entre los cafeteros mayores y la futura caficultura, promoviendo una mejor calidad de vida para ambas generaciones. Esta mejor calidad de vida consta de modelos adecuados para la redistribución de las tierras, programas para mejorar el bienestar de cafeteros de avanzada edad, acceso a la tierra y proyectos productivos para jóvenes y una garantía para la sostenibilidad y competitividad de la caficultura (FNC 2008: 25-26).

Cuadro 4. Proyectos Pedagógicos Productivos en Posprimaria

PROYECTO PEDAGÓGICO PRODUCTIVO ESCUELA Y CAFÉ		
FASES	COMPONENTE DEL PPP	PERFIL DEL EGRESADO
<ul style="list-style-type: none"> • Socialización y vinculación de la comunidad educativa. Esta fase establece los procedimientos y requisitos para que las comunidades educativas (padres de familia, maestros y estudiantes) accedan al proyecto. • Capacitación de docentes. Establece los procedimientos y requisitos para que las comunidades educativas (padres de familia, maestros y estudiantes) accedan al proyecto. • Articulación del PPP Escuela y Café al Proyecto Educativo Institucional (PEI). Las comunidades educativas adaptan sus currículos para articularse al proyecto Escuela y Café en las distintas áreas de estudio. Esta fase permite crear las condiciones legales e institucionales para desarrollar el proyecto en la escuela. • Estructuración de contenidos e integración curricular. Mediante procesos de capacitación y acompañamiento, los maestros adaptan las guías de auto-instrucción con la metodología de la Escuela Nueva (matemáticas, inglés, español, etc.), integrando aspectos culturales, técnicos y administrativos de la economía cafetera a los contenidos específicos de las guías. • Desarrollo en las escuelas de proyectos dirigidos. A medida que los niños desarrollan los contenidos de las guías, se establece en la institución un proyecto demostrativo de café, donde maestros y estudiantes ponen en práctica los contenidos 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacitación orientada a todos los docentes, incluido el director de la institución educativa. • Vinculación de los padres de familia, no solo a través de la implementación de los proyectos supervisados en sus fincas, sino a partir del intercambio de conocimientos con sus hijos sobre la caficultura. • Dotación de elementos pedagógicos básicos que corresponden con módulos de aprendizaje para los grados 1° a 11°, desarrollados con la metodología Escuela Nueva y elaborados de acuerdo con la red de alcances y secuencias o malla curricular construida con las normas de competencias intencionalmente incorporadas. • Material de consulta específico, cuyos avances de investigación son publicados por Cenicafé¹¹. • Dotación de bolsas para almácigos y semillas de café, de variedades resistentes a la roya. • Acompañamiento técnico a los proyectos supervisados establecidos 	<ul style="list-style-type: none"> • Motivación y sentido de pertenencia a la caficultura. • Habilidades y destrezas para resolver y transformar los problemas cotidianos de sus fincas con una visión empresarial. • Identificación de los recursos económicos, humanos y los factores de producción de que disponen para hacer el campo y la caficultura productivos, competitivos y sostenibles. • Capacidad para registrar e interpretar la información necesaria para la eficiente administración de los recursos. • Acceso y adopción de tecnologías agrícolas. • Aplicación de los conocimientos adquiridos en la escuela, sin importar el renglón productivo. • Ejercicio del liderazgo frente a la adopción de nuevas tecnologías y generación de procesos de transformación en sus comunidades.

¹¹ “En 1938, la FNC creó el Centro Nacional de Investigaciones de Café, Cenicafé, con el objeto de estudiar los aspectos relacionados con la producción en las fincas, la cosecha, el beneficio, la calidad del grano, el manejo y la utilización de los subproductos de la explotación cafetera, y la conservación de los recursos naturales de la zona cafetera colombiana” (Consultado en: <http://www.cenicafe.org>).

<p>teóricos abordados desde las diferentes áreas de estudio.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aplicación de los conocimientos en los hogares a través de proyectos supervisados. Los niños aplican en sus fincas los conocimientos adquiridos en la escuela, a través de un pequeño proyecto de café; así comparten saberes con sus padres. 	<p>en las fincas de los estudiantes. Grupo de extensionistas con dedicación exclusiva a la actividad, quienes deben recibir la misma capacitación que reciben los docentes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conformación del grupo evaluador. 	<ul style="list-style-type: none"> • Concertación en grupo para plantear alternativas de mejoramiento en su entorno. • Gerencia de empresa cafetera y toma de decisiones oportunas.
--	---	---

Fuente: Elaboración propia con base en FNC (2013: 47-49).

El Comité de Cafeteros de Caldas ha sido el mayor promotor de la relación entre una entidad privada y la educación formal pública, teniendo en cuenta que Escuela y Café sin la estrecha alianza entre la Gobernación de Caldas y la misma Secretaría de Educación del Departamento, no habría podido avanzar en la intervención de la educación rural, debido a las diferentes dinámicas que hay al interior de cada uno de los establecimientos educativos. Y contextos sociales, económicos y comunitarios. Sin embargo, el ejercicio interinstitucional entre universidades, instituciones educativas, secretaría de educación, asociación de alcaldías y la FNC ha hecho que el modelo de *posprimaria rural* para la caficultura tenga nuevas adaptaciones al sistema educativo de tal manera que el proceso de formación pase de la educación media a la educación superior. Ésta dinámica, siguiendo la intervención de Elza Inés Ramírez durante el primer foro *Hablemos de pedagogía*¹², estaría suscitando un valor agregado al Modelo de Escuela Nueva en Colombia, expresado a través de las siguientes consideraciones:

¿Cuál es el valor agregado que le dio Caldas a Escuela Nueva? ¿Qué es lo que marca la diferencia de la Escuela Nueva de Caldas, a la Escuela Nueva que seguramente se ve en el país? Y es que en Caldas nosotros aprovechamos todos los principios de modelos pedagógicos de Escuela Nueva que fue inicialmente pensada para primaria para Colombia en la década de los 70 y empezamos a hacerle las adaptaciones del caso hasta llevarlas hasta noveno grado, después las llevamos hasta el grado once y le incorporamos fuertemente el enfoque de formación por competencias. En los últimos años la llevamos a la formación universitaria a través del proyecto de la Universidad en el Campo¹³ que brindan los estudiantes de Escuela Nueva en el área rural,

¹² Este evento se organizó en el marco del desarrollo del Proyecto centro de investigación promoción e innovación social para el desarrollo de la caficultura caucana – CICAFIGULTURA. Iniciativa promovida por la línea de Educación rural e intercultural, se realizó el día 14 de noviembre de 2014 en la ciudad de Popayán bajo el título: *I Foro taller: Hablemos de pedagogía. Transiciones hacia la Educación Intercultural. El caso del Proyecto Escuela y Café en Colombia y el Cauca.*

¹³ En el Informe Misión para la Transformación del Campo describe que “A través de un convenio, tres universidades diseñaron oferta técnica y tecnológica bajo el modelo pedagógico flexible de Escuela Nueva, ofreciendo los programas directamente en las escuelas rurales, y con la posibilidad de que los estudiantes

programas técnicos y tecnológicos con universidades, programas técnicos y tecnológicos profesionales y diferente de lo que se hace en el país. Lo que hacemos es que el estudiante inicia la universidad en décimo, culmina el programa técnico y profesional en once y con un año más que se quede en el colegio bajo una modalidad presencial allá en la vereda, donde vive al lado de sus padres, con un año más alcanza los créditos para acceder a un título de tecnólogo profesional en una de las 26 ofertas que tenemos hoy en Caldas para estos jóvenes rurales. Todo este paquete de programas que hemos desarrollado en Caldas con Escuela Nueva lo hemos enmarcado dentro de los programa de cobertura y calidad (Ramírez 2014).

Debido a la transición que ha logrado Escuela Nueva de primaria hacia una Escuela Nueva posprimaria e inclusive para la educación superior, se le ha considerado como un modelo flexible que permite el aumento de calidad y cobertura según las necesidades específicas del territorio y las poblaciones rurales del país (DNP 2015: 34). Situación en la cual el MEN en compañía y por sugerencias de otras entidades públicas y privadas se han dado a la tarea de apoyar la elaboración de “un currículum pertinente de educación secundaria y media en el zona rural [y] debería incorporar componentes de Seguridad Alimentaria y de Proyectos Pedagógicos Productivos que fomente las capacidades asociativas, los emprendimientos y la formulación y creación de negocios ligados a las apuestas productivas de los territorios” (Ocampo 2014: 24).

El Proyecto Escuela y Café es una experiencia educativa a través la cual se puede apreciar una iniciativa pedagógica para promover el relevo generacional, gracias a la *posprimaria rural* y los principios adoptados del modelo Escuela Nueva, se generan sentidos de pertenencia no solo en la teoría y práctica sobre la técnica del café, sino, en la voluntad de mejorar la calidad de vida de la juventud rural con niveles de formación y escolaridad superiores a los de sus padres y ancianos, lo que favorecería tener un campo con las capacidades de comprender y enfrentar las distintas dinámicas políticas, económicas y

continúen con estudios profesionales posteriormente en la sede base de las Universidades. Para el 2014, el convenio incluye a las Universidades de Caldas, de Manizales y Católica de Caldas. Se ofrecen 6 programas diferentes de técnica y tecnológica. El diseño de los currículos y la oferta abierta se basó en las demandas y preferencias de los jóvenes y la vocación productiva y requerimientos de los municipios y el sector privado. Ha tenido efectos en el aumento en cobertura, no solo de educación superior (al llevar la oferta a los colegios rurales más dispersos), sino también en los niveles anteriores, puesto que actúa como un incentivo para la permanencia de los jóvenes en el sistema educativo. De acuerdo con las bases del plan estratégico 2015-2020, la Federación Nacional de Cafeteros se ha propuesto escalar este modelo exitoso en los demás territorios cafeteros como eje central para una educación de calidad hacia la competitividad” (DNP 2015: 34).

ambientales. Aunque faltaría la vinculación del conocimiento ancestral o tradicional aún presentes en el territorio, pero que el proyecto educativo de la universalización rural, vulnera su existencia. Por ello urge la necesidad de recurrir a las expectativas de la educación crítica, especialmente a partir de la apuesta intercultural y el buen vivir como medios para la inclusión de “saberes otros” en el aula y en la escuela.

3. ESCUELA Y CAFÉ EN EL CONTEXTO DE LA CAFICULTURA CAUCANA

"Para alejar de la taberna a los obreros, el Estado debe procurarles distracciones encaminadas a la educación moral y estética, como teatros populares a bajo precio, museos, bibliotecas, escuelas dominicales y nocturnas, gimnasios públicos, retretas de las bandas oficiales y sobre todo, cafés baratos donde a tiempo que se busquen mercados inferiores para el consumo del grano, se tenga en mira producir la excitación de las facultades ideativas, propia del café, en vez de espolear los instintos innobles que el alcohol despierta o en lugar de permitir el embrutecimiento por la chicha". Rafael Uribe Uribe, 1904. (Estrada 2011).

Qué no daría yo porque alguien en mis años escolares me hubiera enseñado a conocer las maderas y las piedras, las calidades de los tejidos, los cantos de los pájaros, las posibilidades abiertas de las arcillas y las maderas, como parte de una fiesta de la vida y no como áridos deberes sujetos a competencia y a una severa jerarquía de tribunales y calificaciones. (Ospina 2014:90).

3.1 OTROS DATOS HISTÓRICOS PARA TENER EN CUENTA

Seguir las huellas de un modelo educativo como es Escuela Nueva, permite conocer las múltiples experiencias pedagógicas, nociones de educación, la escuela y las expectativas políticas sobre educación en el contexto rural a través del tiempo y el espacio. Algunas son de carácter institucional, otras de interés colectivo y unas propiamente personales. Por tanto cuando Escuela Nueva se interioriza en la ruralidad colombiana, se enfrenta con contextos complejos propios de la diversidad cultural, ambiental, económica, geográfica e histórica. En los siguientes párrafos expongo otros datos históricos generales que se han dicho a través de diversas fuentes, gran parte hoy disponible en internet. El objetivo busca hacer una breve interrelación sobre el uso del contexto espaciotemporal y su incidencia en la estrategia educativa de Escuela y Café, para el aprendizaje de la caficultura al interior del aula según como se propone escuela nueva con en perspectiva de posprimaria rural. Los rasgos generales hacen parte de notas de campo sobre salidas pedagógicas, talleres, foros y diálogos ocasionales tanto con estudiantes y maestros del departamento del Cauca como de Caldas.

3.1.1 Algunas huellas a nivel nacional

En la región Andina de Colombia nos encontramos con variados paisajes que revelan memorias sobre las plantaciones del café (*Coffea*), cuya procedencia es de Arabia y por ello su nombre científico *Coffea arabica*. Una planta que como dice Mark Pendergrast es una semilla que través del tiempo colonizó las historias y geografías del mundo (Citado por Tocancipá 2002:340). En el caso colombiano, posterior al dominio de la corona española sobre negros e indígenas, surge el fenómeno de la “Colonización Antioqueña” dando origen no solo al cultivo del café (Museo del Oro S.f), sino diversas formas de producción, transformación y comercialización. Como vimos en algunos apartes del capítulo anterior, el impacto del café llegó hasta la influencia política del Estado, considerando así al café como un producto vital para el país, se podría decir que en este sentido, a partir del siglo XVIII y hasta el presente se ha dado origen a una “cultura del café” con sus características particularidades: paisajes biodiversos, diversidad cultural, instituciones de interés financiero (pública y privada), geografías distintas, historias múltiples, prácticas económicas, territorios, arquitecturas, tensiones y conflictos, expresiones de poder político y familias distintivas entre campesinos, indígenas, afros, el rol de la mujer y el indiscutible proceso del mestizaje.

El cultivo del café da origen a la cultura del café y por tanto una ““*afirmación* de la caficultura colombiana” que se intensifica entre 1927 a 1959, período durante el cual se buscó inicialmente “elevar y homogeneizar la calidad del café colombiano” tratando de posicionar el grano internacionalmente” (Tocancipá 2010:115. Énfasis del autor). Respectivamente estos aspectos son motivaciones para el análisis según sus intereses e influencias particulares en la sociedad académica, la economía y la investigación, no solo nacional, también internacional. Expectativas procedentes de la modernización del Estado nación en el siglo

XIX¹⁴, el auge del crecimiento económico y del desarrollo en el siglo XX¹⁵ y que despertaría las economías de globalización y políticas neoliberales en la actualidad. Según Estrada (2011) la historia del café se puede exponer en tres momentos: “la consolidación de la economía cafetera (1850-1910); el período de auge (1910-1950) y la formación de alianzas de clase regionales y la inestabilidad de las mismas (1950-2010). La primera etapa se relaciona con el papel predominante de las haciendas cafeteras; la segunda con la extensión de la agricultura campesina y la tercera con las nuevas expresiones del poder en los centros urbanos” (Estrada 2011). Los antecedentes del café han ido marcando importantes episodios en la historicidad de la nación colombiana.

En el siglo XIX cerrará estrepitosamente con la Guerra de los Mil Días, la pérdida de Panamá, la derrota total de los liberales y el fortalecimiento del modelo introducido por la Regeneración. Así mismo, se presenta un acuerdo entre las elites tradicionales y las emergentes respecto a algunos aspectos básicos, llegándose a un “consenso político sobre el modelo de desarrollo económico que debería prevalecer y sobre las formas de organización estatal”¹⁶. En este periodo, se introducen cambios en la naturaleza del Estado, como parte del agotamiento que presenta el modelo liberal decimonónico en el mundo entero, al gestarse la era de los imperios y su fase monopolista, situación que hizo crisis definitiva con las dos guerras mundiales. El *café* cumplirá un papel importante en las transformaciones ocurridas a principios del siglo. En palabras de Marco Palacios, *el país pasó de ser un pueblo campesino a una nación cafetera*, permitiendo acumulación de capital y su reinversión en otros actores como la industria, el comercio y obras de infraestructura, que llevaron, entre otros aspectos, el nacimiento de una burguesía cafetera e industrial en las regiones de Bogotá, Antioquia y Valle. Para los años 20 se da un proceso de integración de dichas oligarquías y de conformación de una burguesía a escala nacional que tuvo que convivir con las oligarquías tradicionales (Herrera 1999: 64-65. Énfasis personal).

La falta de estrategias para la comercialización a nivel regional, nacional e internacional hizo que el siglo XX estuviera reflejado por el desarrollo de la industria y obras de infraestructura estuvieran beneficiadas de alguna manera.

... pero el café contribuyó aún más (que el tabaco) a la consolidación del sistema de navegación basado en el río Magdalena. El comercio del café estimuló también la construcción de ferrocarriles. Los ferrocarriles conectaron los puertos sobre el río Magdalena con las ciudades del interior del país: Bogotá y Puerto Salgar; Medellín y Puerto Berrío; Bucaramanga y Puerto Wilches; Bogotá y Girardot. El occidente del país se unió –por lo menos Antioquia, Caldas y el

¹⁴ En el artículo de Rodríguez y Arévalo (s.f) *La historiografía económica colombiana del siglo XIX*, expresan la importancia e influencia de disciplinas como la Historia y la Economía para entender a Colombia en sus diferentes momentos históricos, la amplia bibliografía que en el documento se reporta, permite una aproximación sobre la incidencia del café en la vida económica, inclusive la posible contribución en el génesis de un modelo económico del país a partir de las distintas dinámicas del comercio, la producción y la formación institucional en el siglo XIX (Rodríguez & Arévalo 1995: 240).

¹⁵ Sobre este asunto se puede revisar el libro *Economía colombiana del Siglo XX. Un análisis cuantitativo*. Recoge varios textos que dan cuenta de la evolución económica del país durante este periodo (Robinson & Urrutia 2007).

¹⁶ La parte entre comillas es una idea de Marcos Palacios (1983: 39) que es citada por la autora.

norte del Valle- al Tolima y la parte oriental del país. El puerto de Buenaventura en el océano Pacífico, desde el cual se puede comerciar fácilmente con los Estados Unidos, se volvió cada vez más importante (Posada citado por Parra 1996a: 23).

En la transición del siglo XX al XXI uno de los episodios que marca la historia del café es la “crisis cafetera mundial” que comprende el periodo 1989 a 2004 según explica Tocancipá (2010: 111). Para la Organización Internacional del Café-OIC esta crisis se veía “caracterizada por una falta de equilibrio entre la oferta y la demanda, una distribución sesgada del valor en la cadena de suministro, y un nivel inaceptable de pobreza entre los caficultores” (OIC 2003: 1). Hasta las publicaciones de historietas o cartillas de “El Profesor Yarumo” fueron afectadas por la crisis, tanto así que para el año 2001, luego de once años de proyección a la comunidad, son suspendidas debido al recorte sufrido en los programas promovidos por el Fondo Nacional de Cafeteros. Solo se pudo dejar recursos para la continuidad del programa de televisión “Las aventuras del Profesor Yarumo” (Nullvalue 2001)¹⁷.

Al respecto la Federación Nacional de Cafeteros de Colombia-FNCC generó diversas alternativas para enfrentar la crisis, entre ellas la de crear una identidad institucional a través de la marca “Juan Valdez” con la función de sostener a los productores y tengan su representación colectiva no solo regional, sino a nivel nacional e internacional (Tocancipá 2010: 15; 2006:69). Tratándose de la afectación a una caficultura, es decir, a los sentidos y formas de relación entre instituciones, productores e industrias, organizaciones y manifestaciones colectivas, las medidas o búsqueda de soluciones implicaba una cuestión no solo económica sino una relación de políticas entre las diferentes instituciones públicas y privadas implicadas con los cultivos del café: Estado, Federación Nacional de Cafeteros, sus Comités Departamentales y Municipales, cooperativas y la unidad mínima de la caficultura y la sociedad, la familia.

¹⁷ “En 1985 nace el Proyecto Yarumo con el propósito de apoyar, a través de medios masivos de comunicación, las labores del Servicio de Extensión de la FNC. El Profesor Yarumo es sinónimo de educación, de conocimiento, de progreso y de bienestar. Estas características le han permitido obtener el reconocimiento y credibilidad de las familias cafeteras colombianas. Además de realizar programas de televisión y de radio, este personaje desarrolla actividades de capacitación a los extensionistas, de motivación técnica y gremial a los cafeteros colombianos, y escribe en la prensa textos relacionados con la actividad cafetera” (FNC S.f).

... promover alternativas de reasignación de recursos de manera que los productores medianos de tipo empresarial puedan liquidar su capital invertido en los cafetales y facilitar el acceso a dichas tierras a un campesinado empresarial cafetero, capaz de explotar competitivamente esas zonas vía el trabajo directo y familiar. La reconversión del minifundista y del campesino tradicional cafetero en empresario competitivo –mediante un paquete tecnológico y de educación empresarial complementado con el incremento del tamaño promedio de su propiedad– son la mejor alternativa productiva para la supervivencia estructural de la caficultura colombiana (Aguilar citando a la Comisión de Ajuste de la Institucionalidad Cafetera 2003: 256).

En el marco del análisis sobre el estudio de la crisis cafetera, se encontró que algunos integrantes de las familias escogieron la migración como posibilidad de sostenimiento y progreso de sus miembros (Murillo 2010:136). Situación con mayor evidencia entre los jóvenes, cuyos sentidos de pertenencia por el campo y el cultivo del café se reducían con el tiempo debido a la influencia de los valores propios de la ciudad en la conducta de la juventud. Sería así un problema que se suma “al envejecimiento de la población de caficultores [...] sin que estén siendo relevados por las generaciones más jóvenes” (López 2013: 265). Además de la propuesta del Comité de Caldas con su estrategia de Escuela y Café la Federación Nacional, según López “Los programas de relevo generacional [...] tienen en común el diseño de una estrategia para facilitar a los jóvenes rurales el acceso y uso de factores de producción como tierra y capital de trabajo, con el fin de mejorar y modernizar la producción y abrir las puertas a un nuevo modelo de redistribución de tierras en el país” (2013: 268). Es claro que en la etapa de la juventud rural y su acceso a bien como la tierra (lote, parcela, finca) no tienen las mismas connotaciones para todas las familias, más aún cuando hay representaciones políticas, económicas, territoriales y sociales atravesadas por la cultura, caso de las comunidades indígenas y afros. Se podría decir que las dificultades en común están relacionadas con la migración, los intereses particulares de los padres de familia ante la proyección de sus hijos, la masiva influencia de la tecnología de la información y la comunicación o simplemente ya no hay una intención por continuar con las prácticas de la caficultura y son más bien, expectativas donde la ciudad es el lugar apropiado para construir sus proyectos de vida, por ejemplo la profesionalización.

3.1.2 Algunas huellas sobre el café en el Cauca

“El departamento del Cauca como espacio-tiempo de la diversidad es una región construida desde múltiples procesos históricos y lógicas culturales, articulada al sistema- mundo moderno/colonial que modeló formas de explotación y apropiación de la naturaleza y la vida humana en función de la acumulación capitalista y sus prácticas de clasificación-exclusión étnica, racial y epistémica” (Quijano, Corredor & Tobar 2014: 222). En este espacio-tiempo se tiene registro sobre el café a partir del siglo XVIII (año de 1736) cuando los misioneros jesuitas del Orinoco arribaron a las cordilleras y al parecer fueron los primeros en sembrar esta planta en el seminario menor de Popayán, que para los siglos posteriores se convierte en una de las actividades económicas más importantes del departamento (FNC-Cauca S.f.). Esto por causa del fenómeno de expansión, “promovido por los misioneros, viajeros, colonos y empresarios [hizo] que en poco más de dos centurias [involucrara] a un número creciente de población y regiones” (Tocancipá 2006: 68). Para el siguiente siglo, la cuestión de la tierra y el café hacía parte de las cuestiones políticas y económicas al interior del país: “El café valoriza las tierras a lo largo del Magdalena donde aparecen nuevos puertos y centros comerciales y, finalmente, articula una red de empresas comerciales y financieras en base a las cuales se desarrollará en el siglo veinte la alta burguesía empresarial” (Palacios 1983:74).

Asimismo se comenta que desde la época ha existido un:

[...] restringido acceso a la tierra "[siendo] una de las causas fundamentales del enfeudamiento del campo colombiano durante el siglo XIX, un proceso que se repite en las regiones y países del continente donde las haciendas imponen férreos regímenes de trabajo forzoso que se consolidan por medio de las deudas, el poder político local de los terratenientes y la influencia ideológica del clero". El denominador común de las diferentes clases de haciendas existentes en el país (la sabana de Bogotá, la hacienda panelera en la región de Sumapaz, las aparcerías tabacaleras de Ambalema, las formas de trabajo del Cauca, las haciendas de la Costa Atlántica) es la relación existente entre campesinos y terratenientes, basada en la servidumbre (Rodríguez & Arévalo 1995: 201).

El café como difusión o expansión a otras latitudes, hacía parte también de un interesante proyecto, la civilización rural, interés propio de las políticas económicas que buscaban la transformación, modernización y promover un desarrollo rural, Palacios nos comenta:

Las haciendas de café no se fundaron a expensas de tierras campesinas o de comunidades, como fue el caso muy estudiado de la agricultura tropical de exportación en otras latitudes de América Latina. Los caficultores y comerciantes colombianos tenían razón cuando afirmaban que estaban extendiendo la civilización y poblando zonas antes inhóspitas. Con las haciendas pudieron florecer las poblaciones con una febril actividad comercial y política en pequeña escala, lo cual era una prueba adicional de la impronta civilizadora que, se presumía, venía con el librecambismo. Pero si repasamos las pocas colecciones de los periódicos de provincia cafetera que

sobreviven (los *Ecos del Tequendama* apareció regularmente en La Mesa, desde 1885 hasta 1935) es notorio el contraste con la ausencia de éstos en los municipios del altiplano. Quizás haya que dar razón a Medardo Rivas, cuando saludaba entusiasmado el arribo de la imprenta, "la luz de la civilización", a estos remotos pueblos de tratantes de la tierra caliente (Palacios 1983: 153-154).

La naciente "cultura del café" necesitaba de tierra no solo para su cultivo, sino también hacia la construcción de un país cafetero, cuyas apuestas desde el siglo XIX, las condiciones sociales y políticas sobre la tenencia de la tierra eran fuertemente afectadas por las directrices impuestas en las reformas políticas. Con esa intención homogeneizadora del sector rural bajo la expectativa productiva del café no tendría el mismo efecto para todos los departamentos debido a sus condiciones culturales, históricas y geográficas. En el Cauca "se ha cultivado café en medio la convergencia de diferentes grupos étnicos y subregiones asociados a distintos reglones productivos" (Correa 1992:133). Para Claudia Correa los antecedentes históricos del Cauca en el siglo XIX se pueden resumir en cuatro aspectos: la manumisión de los esclavos, la disolución de los resguardos indígenas con todo su desarrollo legislativo, la liberación comercial de las tierras que estaban en manos de la iglesia, y las corrientes colonizadoras que se desarrollaron en ese momento en el país (1992: 134). Sobre los antecedentes de la educación, las instrucciones establecidas por leyes, normas y decretos suscitados por el Estado Soberano del Cauca, era quien emprendía la política educativa en tiempos de la República: "La escuela tenía como objetivo *el de formar hombres sanos de cuerpo y espíritus, dignos y capaces de ser ciudadanos y magistrados de una sociedad republicana y libre*" (Molina 1998: 170. Énfasis del autor). Las evidencias de labor administrativa de la educación y su extensión educativa tanto gubernamental como del mismo poder republicano, dependía de dos escenarios, según los alcances y planes que la gestión local de la época podría desarrollar: los "poblados comerciales" y las "aldeas puramente rurales".

Así por ejemplo en la segunda mitad del siglo XIX, una aldea rural tenía un alcalde semianalfabeto o analfabeto, un par de policías rurales, un cura visitante y quizás una "escuela alternada" (para varones y niñas) con una maestra a la que se le pagaba con gran retraso. Los habitantes, muy pobres, evadían el pago de impuestos municipales. Un poblado comercial alojaba las autoridades regionales, los inspectores de educación, el prefecto del distrito, una guardia de policías a sueldo, magistrados, jueces, registrador público, notario y cura permanente. Tenía cárcel, hospital, amplia iglesia y escuelas separadas por sexo (Palacios 1983: 159-160).

Los antecedentes del periodo colonial, remiten a una relación institucional para la disputa de ciertos intereses de la nación bajo el dominio de la Iglesia, especialmente con la religión católica. La negociación de esta con los dos pensamientos políticos: liberal y conservador, llevaban en el tiempo a construir una cultura nacional que dependía de la adoctrinación y el proceso de civilización a través de la educación, siendo la “escuela” un dispositivo y el medio para lograr tales fines. Entre concordatos, reformas constitucionales, reformas educativas, la fuerte expansión y colonización antioqueña el siglo XIX introducía a Colombia y al Cauca a un nuevo contexto social y político. Así mismo después de la “Guerra de los Mil Días” (1899-1902), evento que enlaza con el siglo XX, daban el origen de un nuevo “progreso económico” (Palacios 1983:318), la modernización y el café, fue un aliado en la industrialización en Colombia, contribuyendo a los mercados y a las regiones para absorber las nuevas tecnologías que implicaba el desarrollo del país (España & Sánchez 2010:47).

Tabla 1. Evolución de los alumnos inscritos en la escuela primaria, según sector (público y privado) y sexo 1836-1897 (Años seleccionados)

Año	Público			Privado total	Total General
	Niños	Niñas	Total		
1836	19.990	1.177	21.167	4.903	26.070
1845	17.964	1.482	19.446	7.401	26.847
1852	15.553	2.668	18.221	3.716	21.937
1873	17.828	5.590	23.418	3.192	26.610
1881	38.723	32.347	71.070	n.d.	71.070
1890	57.870	41.345	99.215	n.d.	99.215
1897	71.452	58.230	129.682	7.800	137.482

Fuente: Información obtenida según Helg (1987: 27)

En los primeros años del siglo XX surgían múltiples propuestas para la enseñanza agrícola, entre ellas sobre el cultivo del café. Una iniciativa que muchas veces fue rechazada por las diferencias existentes entre las luchas campesinas y los caficultores que querían cultivar sus tierras junto con los hacendados. Por ello la propuesta emitida por la Instrucción Pública del Cauca fue rechazada y solo el departamento de Caldas asumió el reto de promover la enseñanza sobre el café, siendo el español Luis Irigoyen, el formador de maestros para primaria. El proceso sirvió para que la escuela rural y sanitaria de La Enea, pudiera ser construida con recursos compartidos entre el municipio y el Comité Departamental de Cafeteros, su objetivo promover una enseñanza básica y formación teórica y práctica sobre

el café (Helg 1987: 99-100). En tan solo dos años después de crearse la Federación Nacional de Cafeteros de Colombia, nacieron propuestas para incentivar y contribuir a la educación.

Finalmente, en 1929, el gerente de la reciente Federación Nacional de Cafeteros de Colombia (FNCC) A. Cortázar Toledo, propuso la creación de una granja-escuela en la que los alumnos, sostenidos por la Federación y el gobierno, aprendieran a cultivar científicamente el café. El Comité Nacional de Cafeteros adoptó dicha propuesta y escogió establecer la escuela en terrenos situados en La Esperanza, cerca de la línea del ferrocarril de Girardot. La enseñanza era esencialmente práctica: 12 horas semanales se asignaban a la teoría y 36 horas a los trabajos agrícolas. Su objetivo era aumentar al máximo el rendimiento de los cafetales, formar hombres disciplinados y ciudadanos irreprochables. Después de dos años de estudio, los alumnos obtenían el título de expertos en el cultivo del café. Poco a poco, la enseñanza agrícola tomaba forma (Helg citando a FNCC 1987: 100).

En el IV Congreso Nacional de Cafeteros (Diciembre de 1930) se definieron compromisos para el seguimiento de la estrategia educativa “Granja Escuela Central de Café en la Esperanza”, entre el Comité Nacional y los Comités Departamentales de Cundinamarca, Tolima, Huila y Boyacá, se asignaron para la época un presupuesto de \$ 6.000 pesos destinados al proceso investigativo y enseñanza sobre la agricultura del café (FNC 1931:749). La Granja Escuela dio origen en el año de 1938 el Centro Nacional de Investigaciones del Café – Cenicafé, los modelos de seguimiento diseñados por este centro y aplicados durante el período 1938 a 1959, en las labores de asistencia técnica a los productores les permitió definir tres temas básicos: defensa y saneamiento de plantaciones, conservación de suelos y beneficio del café. Los llamados “prácticos cafeteros” se encargaban de capacitar a los caficultores, la eficiencia de los resultados, permitió que en el año de 1960 se creara el Servicio de Extensión, tratando de cumplir un principio fundamental: “el primer recurso es el ser humano y la primera base es la educación, para buscarle solución al imperativo de disminuir costos de producción y aumentar rendimientos unitarios, incluyendo los productos de diversificación e industria animal. Todo con el fin de mejorar el nivel de vida de la familia cafetera en forma integral” (FNC s.f.:40-46).

En los primeros 40 años del siglo XX, el Cauca se mantenía entre los cinco primeros de trece departamentos productores del café (Tabla 2). Según las directrices de comercialización y exportación y sugeridos por la FNC y el Ministerio de Industria, los cafés producidos en el

departamento del Cauca llevarían la marca "Cauca" en los respectivos sacos¹⁸ para empacar el café cosechado en todos los municipios (Tabla 3) (FNC 1933: 155).

Tabla 2. Clasificación de las propiedades cafeteras en relación con el número de árboles

DEPARTAMENTO	No de fincas menores de 5.000 árboles	De 5.001 a 20.000	De 20.001 a 60.000	De 60.001 a 100.000	Mayores de 100.000 árboles	No total de propiedades
Antioquia	24.434	3.531	518	65	41	28.589
Bolívar	42	85	11	3	1	142
Boyacá	1.158	175	n.d.	n.d.	n.d.	1.333
Caldas	36.475	3.411	260	23	5	40.147
Cauca	12.194	283	n.d.	n.d.	n.d.	12.477
Cundinamarca	12.474	922	257	68	91	13.182
Huila	4.118	322	27	2	2	4.471
Magdalena	265	348	47	7	15	682
Nariño	3.681	116	11	2	1	3.811
Santander	1.500	1.128	303	51	63	3.045
Norte de Santander	5.128	2.416	352	38	38	7.972
Tolima	9.610	2.670	369	62	60	12.771
Valle	18.477	1.534	71	3	4	20.069
Totales	129.556	16.921	2.226	324	321	149.348
Porcentaje de fincas	86.75%	11.33%	1.49%	0.22%	0.21%	----
Porcentaje de árboles	48.79%	24.67%	12.57%	5.51%	8.46%	----

Fuente: Información obtenida en FNC (1933: 122)

Tabla 3. Municipios del Cauca cultivadores del café según censo cafetero de 1932

No	Municipios	Total de propiedades menos de 5.000 árboles	Total de propiedades entre 5001 a 20.000 árboles	No Total de propiedades	Total de Cafetos Cultivados
1	Almaguer	705	8	713	577.910
2	Bolívar	1.036	11	1.047	855.488
3	Buenos Aires	351	13	364	599.350
4	Caldono	411	13	424	718.822

¹⁸ En sus primeros años la FNC publicaba la *Revista Cafetera*, con el objetivo de educar, informar y socializar los avances de esta institución. A través de esa estrategia también publicaron el Boletín de Estadística, siendo el del año 1933 el que expone los resultados del primer censo cafetero y otros datos sobre las marcas para el café de exportación: "El decreto ejecutivo número 1461 de 6 de septiembre de 1932, reglamentario de la Ley 76 de 1931, determina que los cafés procedentes de Colombia que se despachen al exterior, llevarán en todo caso una de estas dos leyendas: «CAFE DE COLOMBIA» o «PRODUCTO DE COLOMBIA», que podrán ir en el idioma que exijan las leyes del país destinatario a las conveniencias comerciales. También llevarán en el centro de las caras de cada saco una franja vertical formada por tres líneas paralelas entre sí, de tres centímetros de ancho aproximadamente cada una, de las cuales la del medio será verde (y rojas las de los dos lados. La separación entre la raya del centro y cada una de las dos laterales tendrá alrededor de tres centímetros" (FNC 1933: 155).

5	Caloto	670	15	685	1.089.331
6	Cajibío	625	31	656	1.103.389
7	Corinto	348	14	362	1.178.817
8	Dolores	237	4	241	300.023
9	Inzá	321	6	327	291.495
10	La Sierra	202	4	206	252.750
11	La Vega	518	9	527	675.320
12	Mercaderes	410	1	411	232.995
13	Miranda	185	23	208	615.725
14	Morales	233	2	235	291.310
15	Páez	238	0	238	166.870
16	Patía	138	11	149	244.039
17	Popayán	1.057	13	1.070	903.610
18	Puerto Tejada	241	19	260	576.480
19	Santander	550	11	561	700.320
20	San Sebastián	319	0	319	45.975
21	Tambo	1.638	22	1.705	1.488.840
22	Timbío	744	44	788	1.612.388
23	Toribío	586	7	593	635.650
24	Totoró	56	0	56	24.323
25	Tunía	330	2	332	391.470
Total		12.194	283	12.477	15.572.690

Fuente: Adaptación personal con información en FNC (1933: 131-133)

3.2 ESCUELA Y CAFÉ EN EL CAUCA

El café es un testigo de la historia colombiana, su trayectoria como planta, fruto y taza de café ha contribuido en buena parte a la construcción del Estado-nación a través del espaciotiempo: la colonia, la república, la modernización y la mundialización de su producto como parte de la globalización económica, tecnológica, virtual e industrialización del paisaje en diversos territorios del mundo. Y como diría el profesor Machado: “el café fue una escuela de aprendizaje, en todos los órdenes de la vida nacional: en la organización de la producción agrícola, en el comercio, el desarrollo industrial y en las relaciones de los gremios con el Estado y sus diferentes organizaciones” (Machado 2001: 95). Sin embargo sigue siendo parte de la cotidianidad, trasciende en la vida social y por tanto en la cultura de muchas regiones del mundo. El departamento del Cauca ha sido parte de esa construcción histórica, especialmente a través de la escuela, la educación y el territorio. El Proyecto Escuela y Café-PEyC en la caficultura caucana hace parte de esa experiencia social y económica. Gracias a la cooperación interinstitucional del Comité Departamental de Cafeteros del Cauca (*el comité de aquí en adelante*) y la Universidad del Cauca permitieron el surgimiento del “Proyecto

Centro de Investigación, Promoción e Innovación Social para el Desarrollo de la Caficultura Caucana” (*Cicaficultura* de aquí en adelante) y que acompañados por la Gobernación del Cauca, son todos promotores y gestores de alguna manera ante las comunidades caucana para el gasto de los recursos provenientes del Sistema General de Regalías - SGR.

3.2.1 Las regiones del Cauca según su caficultura

Por motivos de espacio en el presente informe, no se quiere aquí mencionar los debates sobre la noción de región, regionalización y/o archipiélago del Suroccidente colombiano, el cual el departamento del Cauca hace parte de este escenario¹⁹. Al menos sí hay algo en común entre las instituciones e investigaciones al afirmar que el “Cauca es una territorio de regiones”, la subdivisión geográfica que se pueda hacer al interior del territorio caucano depende de diversas posturas culturales, investigativas, expectativas institucionales e interdisciplinarias. Desde una caracterización económica, productiva y de alta calidad sobre el café, el *Comité* obtuvo la distinción por parte de la Súper intendencia de industria y comercio – SIC, en que el café del Cauca sea declarado como “Denominación de Origen”²⁰ por sus cualidades: “fragancias y aromas muy fuertes y acaramelados, y en taza presenta acidez alta, cuerpo medio, impresión global balanceada, limpia, suave con algunas notas dulces y florales” (*Comité* plegable 2011). Que finalmente todas las características que le proveen ese “perfil de taza” dependen de las interacciones sociales, culturales y económicas donde la gente interactúa con sus propios territorios dando origen a cuatro regiones diferenciales entre sí (Cuadro 5)²¹.

Cuadro 5. Dominación de Origen Regional Café de Cauca

REGIONES	CARACTERÍSTICAS
----------	-----------------

¹⁹ Para mayor información sobre el asunto acudir a la reciente publicación *Educación superior: regionalización y territorio en el Cauca* (Portela & Osorio 2015).

²⁰ “Una Denominación de Origen (DO) es un signo distintivo consistente en un nombre geográfico específico utilizado para identificar producto(s) que provienen de dicho origen, y cuya calidad está directamente vinculada con ese origen”. Junto a la denominación de origen Cauca, se encuentran los de Huila, Nariño y Santander (www.cafedecolombia.com).

²¹ El *Comité* distribuye los municipios en nueve seccionales (Bordo, Morales, Oriente, Piendamó, Popayán, Rosas, Santander, Suarez y Tambo) para fines administrativos y la distribución tecnológica sobre el cultivo del café.

Región Norte “Café con raíces”	Este café es cosechado y cultivado por familias cafeteras caucanas autóctonas de la región, entre ellas Afrodescendientes, Nasas, Misak y campesinas, ubicadas en las montañas del Norte del departamento, cuyo clima contrasta entre las temperaturas frías de la montaña y los vientos cálidos provenientes del Valle geográfico del río Cauca, el café se caracteriza en taza por su fragancia y aroma intenso, dulce, Acidez media-alta, Cuerpo medio, Taza balanceada, uniforme, sabor suave y dulce.
Región Macizo “Café del macizo”	Este café es cosechado y cultivado por familias campesinas e indígenas Yanaconas, que con principios de sostenibilidad cuidan nuestra mayor riqueza “El agua”, aquí nacen los principales ríos del país, (Cauca, Magdalena y Caquetá), su topografía, altura y contraste de temperaturas, se traduce en un café que en taza, se caracteriza por poseer una fragancia y aroma pronunciado, dulce, acidez alta, cuerpo medio, taza balanceada, sabor residual agradable, con presencia de notas achocolatadas, frutales y cítricas.
Región Tierradentro “Café de Tierradentro”	Este café es cosechado y cultivado por familias paeces principalmente en el oriente del departamento del Cauca, zona que se destaca por su riqueza cultural y arqueológica, que asociada con su topografía y condiciones ambientales le incorporan al café Fragancia y aroma pronunciado, dulce, Acidez alta, Cuerpo medio, taza uniforme, balanceada, limpia, con notas cítricas.
Región Meseta Popayán “Café de Popayán”	Este café es cosechado y cultivado por familias cafeteras caucana principalmente de comunidad campesina, aunque también existen comunidades indígenas como Nasas y Misak y menor proporción Afrodescendientes, del centro del departamento, la caficultura se caracteriza por su alta tecnificación y productividad y en taza por poseer una fragancia y aroma pronunciado, acidez media alta, cuerpo medio, taza balanceada, con notas acarameladas y florales.

Fuente: Elaboración propia con información obtenida en *Comité* (Plegable 2011).

El equipo de investigación de Educación Rural Intercultural de *Cicaficultura*, para comprender los procesos educativos en la caficultura caucana ha distribuido los municipios cafeteros en cinco regiones (Cuadro 6)²². Las condiciones geográficas, climáticas, culturales y los ciclos de cosecha permiten generar la siguiente propuesta, tanto de orden metodológico como de una cuestión exigente basado en algún método geográfico.

Cuadro 6. Distribución de municipios cafeteros por regiones

REGIONES	MUNICIPIOS
Región Norte	Buenos Aires, Suárez, Caloto, Santander de Quilichao, Corinto, Jambaló, Miranda, Toribío
Región Meseta Popayán	Popayán, Caldono, Piendamó, Morales, Cajibío, Totoró, El Tambo, Timbío
Región Oriente	Puracé, Inzá, Páez
Región Macizo	Sotará, La Sierra, Rosas, Almaguer, La Vega
Región Sur	El Bordo, Sucre, Argelia, Balboa, Bolívar, Florencia, Mercaderes
Cinco regiones	31 municipios

Fuente: Elaboración propia.

La región cafetera del Cauca la constituyen 31 municipios de los 42 que integran el departamento (Mapa 1). En el tercer Censo Nacional Agropecuario – 2014, el café se registra

²² La propuesta sobre la distribución de las regiones en la caficultura caucana aún sigue en debate, los avances interdisciplinarios e interinstitucionales para definir como sería el mapa de la caficultura caucana con un enfoque social se espera sea resuelto en gran parte a finales del segundo periodo de 2016.

como un cultivo del tipo agroindustrial junto con la palma Africana, la caña de azúcar, caña panelera, el cacao entre otros. El cultivo puede estar integrado a una Unidad Productora Agropecuaria – UPA²³ con intenciones para la producción y la comercialización debido al uso de la tierra, finca o parcela. En la Tabla 4 se expone la intervención del café en los territorios con presencia étnica y como ésta interactúa con cultivos agroindustriales. El reporte sobre el cultivo de café a diciembre de 2015, expone un total de 92.152 caficultores en 118.583 fincas, para un área total de 92.623.37 hectáreas (Mapa 2) (FNC S.f. a).

Tabla 4. Distribución del cultivo del café en el Cauca

DEPARTAMENTO DEL CAUCA			
ÁREA SEMBRADA EN CULTIVOS AGROINDUSTRIALES			
Total UPA con cultivos agroindustriales	Total área sembrada de cultivos agroindustriales	No. UPA con cultivos de Café	Área sembrada con cultivos de Café
Total área rural dispersa censada			
93.687	240.837	67.406	100.896
Total área rural dispersa censada en territorios de grupos étnicos			
30.180	69.812	19.007	32.557
Total área rural dispersa censada sin territorios de grupos étnicos			
63.507	171.025	48.399	68.339

Fuente: Elaboración propia con información del 3er CNA registrado en el DANE (2015).

²³ Una UPA “Es una unidad económica de producción agropecuaria bajo gerencia única, que comprende todo tipo de especie pecuaria mantenida en ella con fines de autoconsumo y/o comercialización y toda la tierra dedicada total o parcialmente a fines agropecuarios, independientemente del título, forma jurídica o tamaño. La gerencia única puede ser ejercida por una persona, por un hogar, por dos o más personas u hogares conjuntamente, por un resguardo o comunidad indígena o afrodescendiente, o por una persona jurídica como una empresa, una colectividad agropecuaria, una cooperativa o un organismo oficial. Las tierras de la explotación agropecuaria pueden constar de una o más parcelas o predios rurales, situadas en una o más áreas separadas en una o más divisiones territoriales o administrativas, siempre que todos los predios compartan los mismos medios de producción, como mano de obra, construcciones maquinarias o animales de tiro utilizados para la explotación agropecuaria” (DANE 2016: 26).

La relación del *Comité* con el tema de la educación ha sido cada vez más relevante, promoviendo diversos proyectos que van desde infraestructura hasta procesos sociales que motivan a los caficultores. Si bien los comités departamentales deben seguir las políticas generales de la FNC, también son autónomas en los procesos de gestión, que apoyados por los comités municipales, promueven dinámicas de financiación, cofinanciación (proyectos conjuntos de carácter público y privado) y vínculos interinstitucionales interesados en proveer una mejor calidad de vida a las familias y las comunidades. En este sentido desde el año 2000, el *Comité* y a través del Servicio de Extensión han desarrollado diversas actividades para el éxito de la educación, unas en pro de la educación formal (Instituciones Educativas) y otras, en pro de la educación no formal (capacitaciones a jóvenes, adultos y familias) (Tabla 5).

Tabla 5. Actividades realizadas por el comité en relación con la educación

Año	2002	2003	2004			2005			2006	2007			2008			2009			2010			2011			2012			2013			2014			2015			
			M	E	P	M	E	P		M	E	P	M	E	P	M	E	P	M	E	P	M	E	P	M	E	P	M	E	P	M	E	P				
Educación para Adultos	2.150	2.100	12	51	1275	15	71	1775																													
Primaria																																					
Escuela y Café	2.340	2.204	14	42	859	14	42	1062								12	1232	17	1269	8	14	1112			8	16	2903	8	49	2903	31	55	2320				
Telesecundaria	180	30	5	5	150	5	5	150																													
Aceleración y Aprendizaje	75	50	8	8	200	3	3	100																													
Proyectos Pedagógicos-PER								1.066																													
Computadores para educar	1.714	2.363				5	6	120	1.705	7	8	1883		3	4	1020																					
Infraestructura Educativa												1	1	1								8	69														
Articulación Media con la superior																					1	284															
Auxiliar en producción café																									700												
Técnicos en producción del café																																					
Mujeres y jóvenes con pasión por la tierra																																					
TOTAL	6.459	6.747	39	106	2.484	42	127	3.207	2.771	7	8	1.883	1	1	3	4	1.020	12	1.232	8	14	1.553	8	14	1.812	226	8	16	3.603	16	49	3.656	31	55	2.320		

CONVENCIONES M: municipio; E: establecimientos; P: participantes; Ac: Actividades

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos en los informes técnicos del *Comité*.

En 2010 el *Comité* creó el Programa de Educación y Capacitación para apoyar la educación formal a través del Proyecto Escuela y Café, buscando una articulación entre la educación media técnica con la educación superior (FNCC 2010: 45). Su punto de proyección es tanto para la zona rural como para las cabeceras municipales. El único municipio sin beneficio del PEyC, es Popayán. En este sentido, la suma de matriculados para los treinta municipios cafeteros en el censo agropecuario de 2014, reporta para la Básica Secundaria el total de 33.690 y 8.694 para la Básica Media (DANE 2014). En el mismo año el *Comité* interactuó con 49 Instituciones Educativas atendiendo a 2.421 estudiantes y con quienes se implementaron 2.828 Proyectos Pedagógicos Productivos-PPP específicos en el aprendizaje

técnico del café (Cicaficultura, Tejada & Mavisoy 2015: 75). Al siguiente año se sumaron cuatro instituciones más, para un total de 53 establecimientos educativos con distintas características y especialidades (Tabla 6).

Tabla 6. Establecimientos Educativos partícipes del Proyecto Escuela y Café

Código	Región	Municipio	DANE	Institución Educativa	Sector 2011	Especialidad
001	R. Norte	Buenos Aires	219110000636	I.E para el Desarrollo Intercultural de las Comunidades - Inedic	Oficial	Otro ²⁴
002	R. Norte	Suárez	219780000599	I.E de Promoción Vocacional de Altamira	Oficial	Agropecuario
003	R. Norte	Caloto	219142000247	I. Etnoeducativa Técnica Agroambiental Campo Alegre	Oficial	Otro
004	R. Norte	Caloto	219142000506	I.E Técnico Agropecuaria La Huella	Oficial	Agropecuario
005	R. Norte	S. Quilichao	219698000327	I.E Agropecuario San Isidro	Oficial	Académica y agropecuaria
006	R. Norte	Corinto	219212000185	I.E Las Guacas	Oficial	Agropecuario
007	R. Norte	Jambaló	219364000440	I.E de Formación Integral Marden Arnulfo Bentancur Zona Baja	Oficial	Otro
008	R. Norte	Miranda	219455000451	I.E Agropecuario Monterredondo	Oficial	Agropecuario
009	R. Norte	Toribío	219821000663	I.E Agropecuaria Indígena Quintín Lame	Oficial	Agropecuario
010	R. Meseta Popayán	Caldono	219137001162	I.E Empresarial Cerro Alto	Oficial	Otro
011	R. Meseta Popayán	Caldono	219137000751	I.E Guillermo León Valencia	Oficial	Académico
012	R. Meseta Popayán	Piendamó	219548000370	I.E Técnico Tunía	Oficial	Agropecuario y comercial
013	R. Meseta Popayán	Piendamó	219548000329	I.E Los Uvales (antes IE Agropecuaria los Uvales)	Oficial	Académico
014	R. Meseta Popayán	Piendamó	219548000809	I.E El Carmen	Oficial	Agropecuario
015	R. Meseta Popayán	Piendamó	219548000817	I.E Santa Helena	Oficial	Otro
016	R. Meseta Popayán	Morales	219473006504	I.E Agropecuaria Hermes Martínez	Oficial	Agropecuario
017	R. Meseta Popayán	Morales	219473000263	I.E El Mango	Oficial	Académico

²⁴ Según la base de datos que el MEN reporta, no ha caracterizado los respectivos establecimientos con una categoría específica. En forma general, son centros o instituciones educativas que poseen Proyectos Educativos Comunitarios – PEC con rasgos particulares, por ejemplo: educación propia, educación popular, educación intercultural y que en sus currículos se incluyen temas estrechamente relacionados con los planes de vida (indígena y afro), plan de vida comunitaria (campesina) y planes de desarrollo vederal, etc. La autonomía de los establecimientos, les permite generar estas visiones y políticas educativas.

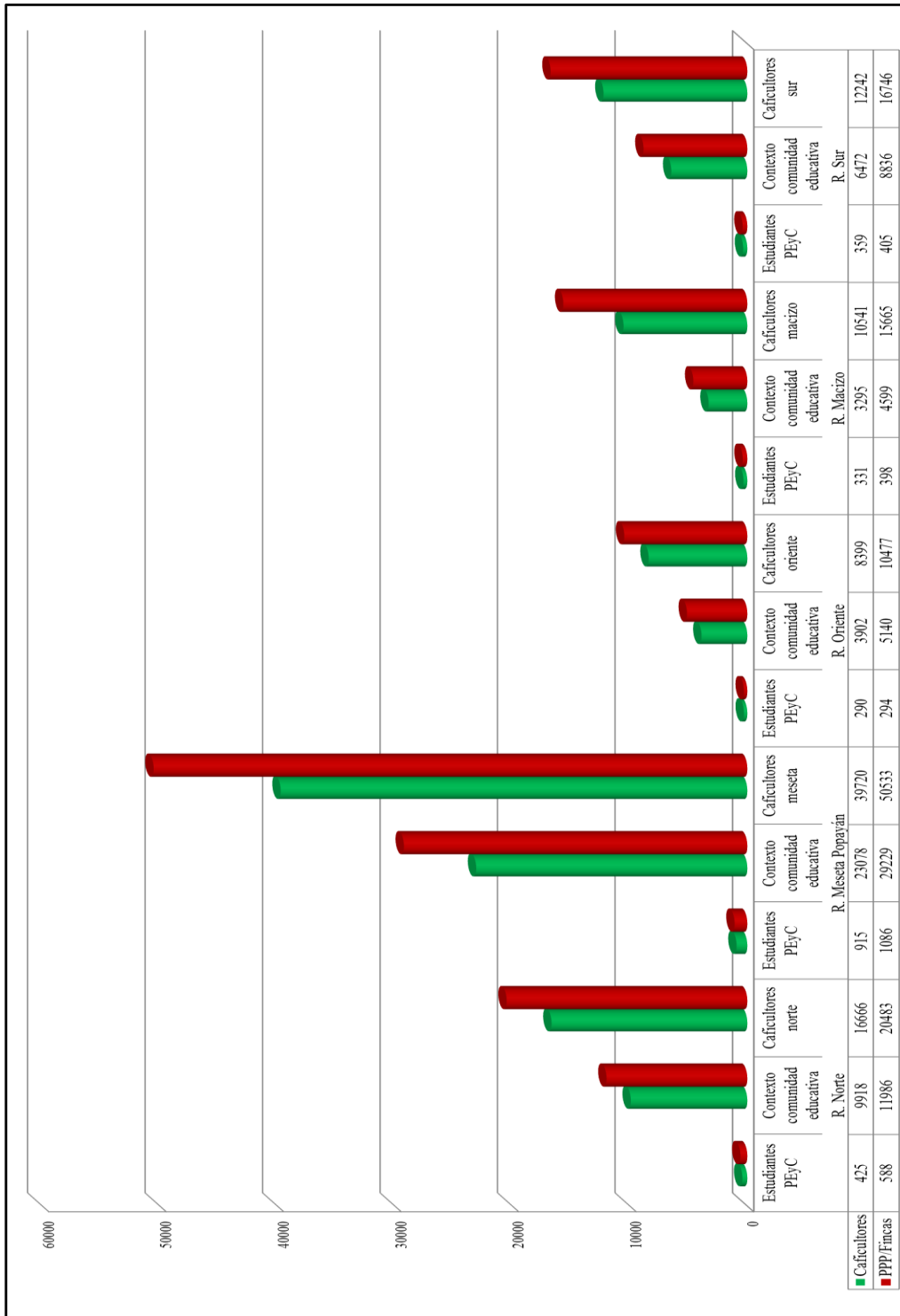
018	R. Meseta Popayán	Cajibío	21913000667	I.E Efraín Orozco	Oficial	Académico
019	R. Meseta Popayán	Cajibío	419130001166	I.E Agropecuaria Nuestra Señora del Rosario	Oficial	Agropecuario
020	R. Meseta Popayán	Cajibío	219130001337	I.E Agropecuaria Nuestra Señora del Carmen	Oficial	Agropecuario
021	R. Meseta Popayán	Cajibío	219130000586	I.E Agropecuaria La Capilla	Oficial	Agropecuario
022	R. Meseta Popayán	Cajibío	419130001450	I.E ITAF Cajibío	No oficial	Académica y agropecuaria
023	R. Meseta Popayán	Cajibío	219130000659	I.E Centro Educativo La Selva	Oficial	Otro
024	R. Meseta Popayán	Cajibío	219130003666	I.E Nuestra Señora de Las Mercedes	Oficial	Académica
025	R. Meseta Popayán	Totoró	219824000206	I.E Centro Educativo Buena Vista	Oficial	Otro
026	R. Meseta Popayán	El Tambo	219256003700	I.E Agroecológico de Sevilla	Oficial	Agropecuario
027	R. Meseta Popayán	El Tambo	319256002686	Instituto Técnico Agropecuario y Forestal Smurfit Cartón de Colombia	No oficial	Agropecuario
028	R. Meseta Popayán	El Tambo	219256000697	I.E Piagua	Oficial	Agropecuario
029	R. Meseta Popayán	El Tambo	219256000743	I.E La Paz	Oficial	Agropecuario
030	R. Meseta Popayán	El Tambo	419256000599	I.E Fundación para la Educación Agropecuaria José María Obando	Oficial	Agropecuario
031	R. Meseta Popayán	Timbío	219807000022	I.E Agropecuaria Cinco Días	Oficial	Agropecuario
032	R. Oriente	Puracé	219585000487	I.E Técnico Agropecuario Margarita Legarda	Oficial	Agropecuario
033	R. Oriente	Inzá	219355001158	I.E Agrícola Luis Nelson Cuellar	Oficial	Agropecuario
034	R. Oriente	Inzá	219355001191	I.E Micro Empresarial Agropecuaria San Andrés	Oficial	Agropecuario
035	R. Oriente	Inzá	219355001212	I.E Promoción Social Guanacas	Oficial	Otro y promoción social
036	R. Oriente	Inzá	219355001166	I.E Agrícola Nuestra Señora de La Candelaria	Oficial	Agropecuario
037	R. Oriente	Páez	219517000487	I.E Agroempresarial San Miguel de Avirama	Oficial	Otro
038	R. Macizo	Sotará	219760000177	I.E La Paz	Oficial	Académico
039	R. Macizo	La Sierra	219392000986	I.E Nueva Generación.	Oficial	Agropecuario
040	R. Macizo	Rosas	219622000069	I.E Nuestra Señora del Carmen	Oficial	Académico
041	R. Macizo	Almaguer	219022001207	I.E La Herradura	Oficial	Académico
042	R. Macizo	Almaguer	219022001193	I.E El Tablón	Oficial	Académico
043	R. Macizo	La Vega	219397000411	I.E San José de Altamira	Oficial	Académico
044	R. Macizo	La Vega	219397000542	I.E Los Uvos	Oficial	Académico

045	R. Macizo	La Vega	219397000461	I.E Agropecuario San Francisco Javier	Oficial	Agropecuario
046	R. Sur	El Bordo	219532002020	I.E La Mesa	Oficial	Agropecuario
047	R. Sur	Sucre	219100002576	I.E Agropecuario Mariscal Sucre	Oficial	Agropecuario
048	R. Sur	Argelia	119050000637	I.E Agrícola Argelia	Oficial	Agropecuario
049	R. Sur	Balboa	219075000636	I.E Agrícola San Alfonso	Oficial	Agropecuario
050	R. Sur	Bolívar	219100002584	I.E San José del Morro	Oficial	Agropecuario
051	R. Sur	Bolívar	219100001821	I.E Andino San Lorenzo	Oficial	Agropecuario
052	R. Sur	Florencia	219450000568	I.E El Rosario	Oficial	Otro
053	R. Sur	Mercaderes	219450001378	I.E Agropecuario Israel María Narváez	Oficial	Agropecuario

Fuente: Elaboración propia con información obtenida en el SINEB.

Los establecimientos educativos atienden a los hijos e hijas de las familias caficultoras y no caficultoras. En el último registro (hasta diciembre de 2015) aportado por el *Comité*, el servicio de extensión a través de los comités municipales interactúa con 46.665 caficultores que están de alguna manera relacionadas con las comunidades educativas, entre ellos hay 2.320 estudiantes que participan del PEyC, interactuando con un total de 2.771 PPP (Esquema 1). En la respectiva población incluyen a los indígenas, afros, campesinos y población general (mayoritaria). Cuando el DANE le pregunta a esta población *¿Sabe leer y escribir español?*, para conocer el nivel de alfabetización en personas mayores de 15 años (hombres y mujeres) se tiene como resultado que la región norte tiene mayor presencia étnica y con el mayor nivel de formación. Mientras que la región meseta de Popayán, expone un mayor nivel de formación en una población que no se autoreconocen como miembro de un grupo étnico (Esquema 2). Es de vital importancia considerar estos resultados para pensar en iniciativas que promuevan una educación pertinente y acorde a la realidad, el compromiso de las instituciones tanto públicas como privadas para entender con mayor profundidad las características socioeducativas y territoriales que demanda el departamento, especialmente la región caficultora del Cauca.

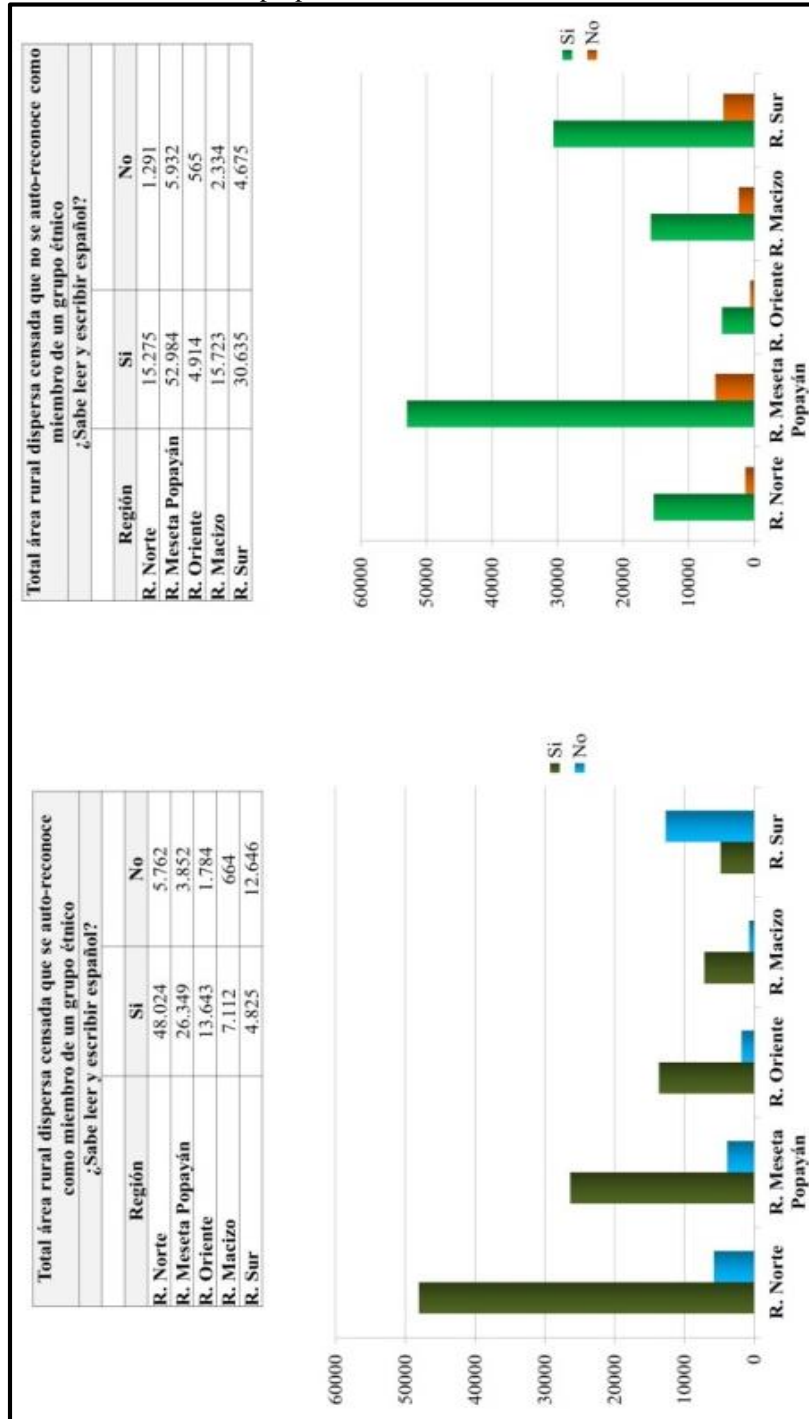
Esquema 1. Distribución por región de caficultores en el territorio



Fuente: Elaboración propia con información compartida por el *Comité*.

Esquema 2. Alfabetismo en las regiones cafeteras del Cauca

Fuente: Elaboración propia con información obtenida en el DANE 2014.



“Si se dimensiona a Colombia como un país de múltiples regiones, el departamento del Cauca podría entenderse a su vez como el resumen en la región que alberga una síntesis de la heterogeneidad del país” (Portela & Osorio 2015: 105). Con esa perspectiva, la diversidad étnica y cultural, hacen del departamento una experiencia heterogénea sobre la educación. Es necesario expresar que cuando el Proyecto Escuela y Café llega a los territorios indígenas y afros, se encuentra con algunas diferencias, especialmente con el enfoque teórico y práctico que demandaba el modelo Escuela Nueva. Pues las respectivas comunidades históricamente y políticamente han venido luchando por su autonomía educativa. Para mencionar el Consejo Regional Indígena del Cauca – CRIC y otras organizaciones indígenas del norte del Cauca, han logrado con el tiempo construir unas políticas públicas de educación indígena a nivel nacional, cuyos procesos políticos llevaron a que la educación propia se fortalezca con la etnoeducación y finalmente diera origen al Sistema de Educación Indígena Propia - SEIP (Galeano 2015). En este sentido los establecimientos educativos que se guían por los lineamientos del SEIP, no aceptan la totalidad del modelo o de Escuela y Café como tal, separan del modelo pedagógico la iniciativa productiva, por ello, en algunos casos estos establecimientos le reciben al *Comité* los insumos, la asesoría técnica, las plantas de café y cartillas. Ya que esto contribuye un ingreso económico para las familias de los estudiantes, las comunidades y a la misma institución educativa. Situación que le permite al *Comité* y su programa de Educación y Capacitación reorientar su estrategia de intervención e interacción en la educación rural cafetera.

3.2.3 Intervención, evaluación y proyección

La intervención del *Comité* en la educación formal, lo ha venido haciendo principalmente en el sector de la Básica Secundaria y Media y con menor incidencia en la primaria (tiene al Centro Educativo de Buena Vista - Caloto). Los establecimientos educativos formalizan con previa autorización del Consejo Académico y de Padres de Familia, un convenio que mediante acta aprueban la existencia del Proyecto Escuela y Café en sus instituciones. Una vez se de este paso de formalización, el *Comité* emprende los procesos de capacitación a los docentes y directivos sobre la Posprimaria Rural con Metodología de Escuela Nueva,

especialmente diseñado por el Comité de Cafeteros en conjunto con la Secretaría de Educación del Departamento de Caldas. Los temas generales están relacionados con aspectos teóricos fundamentales de metodologías activas, Escuela Nueva para posprimaria, el gobierno estudiantil, escuela y comunidad, nociones sobre evaluación y los Centros de Recurso de Aprendizaje – CRA. Las primeras salidas pedagógicas de docentes caucanos hacia Caldas para conocer la experiencia de Escuela y Café y el modelo Escuela Nueva, se iniciaron en el año 2012 con la pasantía de 18 docentes, encargados de implementar y multiplicar la iniciativa al resto de las Instituciones Educativas del Cauca, para ello siempre ha existido un apoyo interinstitucional y la aceptación de la Secretaría de Educación del Cauca para continuar con el proceso (MEN 2012). Aunque Escuela y Café hacía presencia desde el año 2002, solo después de 2010 hay una gran incidencia en el sector educativo, tal vez, se debe a la preocupación de la FNC con respecto al promedio de vida de los caficultores colombianos, para el 2005 se reportaba entre 55 y 65 años, por tanto se piensa en un “relevo generacional” que permitiera a los futuros jóvenes estar preparados y sobre todo, continuar con los sentidos de pertenencia con el cultivo del café y la caficultura. En el caso específico del Cauca, una manera de fortalecer la futura caficultura debería estar articulado al primer objetivo del llamado “Acuerdo de Ibagué – 2009”: Educación con pertinencia para promover el relevo generacional basado en la cooperación, a partir de ese objetivo, el líder departamental de extensión Carlos Rodrigo Solarte manifiesta la importancia por vincular a los jóvenes a Escuela y Café:

“El comité departamental de cafeteros tiene como objetivo hacia el 2020 poder vincular al programa de escuela y café por lo menos a 15 mil jóvenes cafeteros de la zona rural del departamento, esos jóvenes cafeteros podrán tener más arraigo sobre su negocio de café en las fincas de sus padres o en las fincas que consigan, en sus propias fincas pero además de eso en las instituciones que se adelantan los programas de escuela y café pues tendrán una educación más pertinente, una educación que les de todo lo que necesitan en relación con sus cultivos y el negocio que los tiene en la zona cafetera rural” (Comité vídeo 2012).

Continuando con esa perspectiva el *Comité* presenta ante el Sistema General de Regalías – SGR el proyecto *“Caficultura una oportunidad en el pacto social por el Cauca”*, con los recursos que lo sustenta, entre el 2014 y 2015 se intensifican diversas capacitaciones hacia los docentes, se multiplican el número de Proyectos Pedagógicos Productivos, se hacen

salidas pedagógicas colectivas e institucionales hacia Caldas, se dotan de Centros de Recursos de Aprendizajes, Formación de formadores, capacitación de extensionistas con énfasis en Escuela y Café y se promueven diversos eventos gastronómicos como el de “Saber y Sabores”.

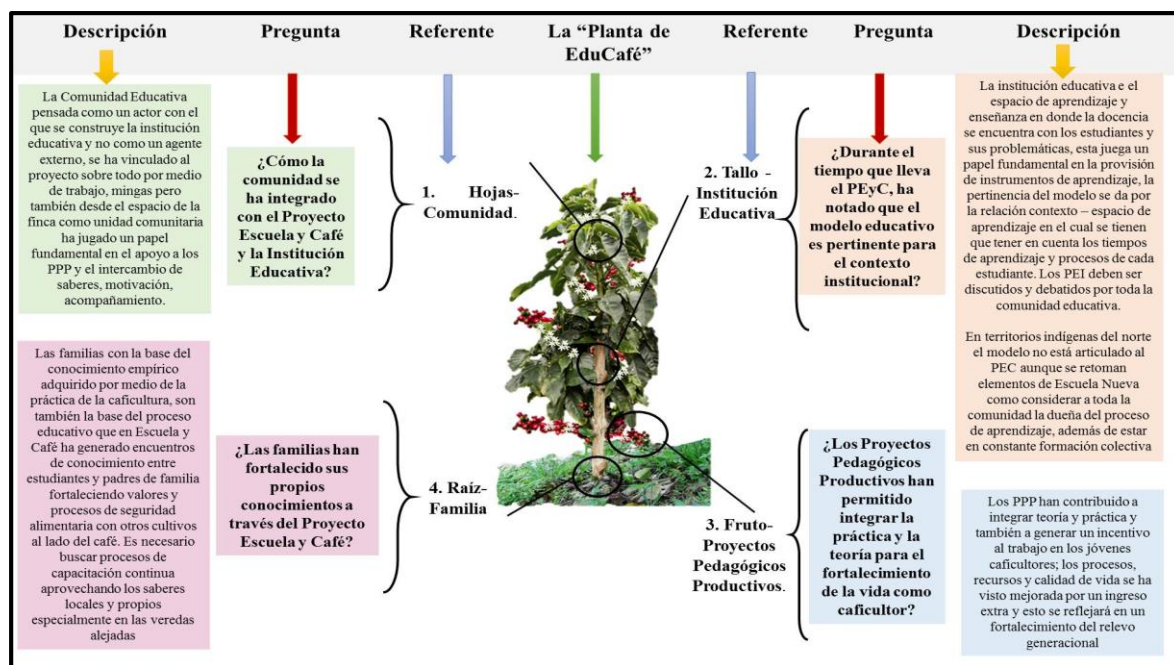
La experiencia del PEyC en el Cauca, ha generado múltiples expectativas hacia las diversas comunidades educativas y para las mismas instituciones departamentales: El *Comité*, la gobernación y la Secretaría de Educación del Cauca. En esa medida, durante el año 2014 y parte de 2015, a través de *Cicaficultura* se hace una primera evaluación sobre los avances, beneficios, iniciativas y dificultades que entorno al PEyC ha suscitado al interior de la región cafetera del departamento. El ejercicio evaluativo con un enfoque de participación constó de dos actividades amplias, la parte cualitativa y cuantitativa. En el primer grupo se desarrollaron actividades pedagógicas como la “Planta de EduCafé”, la Matriz DOFA y talleres colectivos regionales y un foro departamental. En el segundo grupo, se diseñaron formatos de caracterización institucional y encuestas dirigidas a los directivos, docentes, estudiantes y padres de familia.

Esta labor permitió evidenciar las potencialidades del *Comité* en tanto conocimiento tecnológico y técnico sobre producción y comercialización del café, mientras que la manera de abordar y compartir las características de la caficultura tanto del Cauca como del resto del país no eran fácilmente abordadas desde la pedagogía. Una de las razones, el equipo de trabajo no tiene elementos de formación en pedagogía, licenciatura u otra especialidad. Por otro lado, el modelo Escuela Nueva no es un tema que satisficiera a todos los docentes, existe cierta distancia con los docentes sindicalizados (en especialmente ASOINCA), por creer que tiene finalidades de privatización, excluir docentes y sobrecargar con nuevas funciones a los docentes.

3.2.3.1 La experiencia didáctica de la “Planta de EduCafé”

Con el fin de utilizar elementos propios del contexto y tratando de relacionar la incidencia del tema del cultivo del café, la parte social y cultural del café en la educación, surgió la idea de plantear unas preguntas dinamizadoras a partir de las partes de la planta de café y que lograran finalmente proyectar las ideas globales sobre la situación del Proyecto Escuela y Café en cada una de las regiones y comunidades educativas. Las partes y preguntas que se plantearon para dinamizar la reflexión con los actores fueron: 1. **Hojas-comunidad:** *¿Cómo la comunidad se ha integrado con el Proyecto Escuela y Café y la Institución Educativa?*; 2. **Tallo-Institución Educativa:** *¿Durante el tiempo que lleva el PEyC, ha notado que el modelo educativo es pertinente para el contexto institucional?*; 3. **Fruto-Proyectos Pedagógicos Productivos:** *¿Los Proyectos Pedagógicos Productivos han permitido integrar la práctica y la teoría para el fortalecimiento de la vida como caficultor?* Y, 4. **Raíz-Familia:** *¿Las familias han fortalecido sus propios conocimientos a través del Proyecto Escuela y Café?* Las respuestas se pueden evidenciar a través del Esquema 2.

Esquema 3. La Planta de EduCafé como iniciativa de evaluación participativa



Fuente: Resultados de la “Planta de EduCafé” (Cicaficultura, Tejada y Mavisoy 2015: 89).

3.2.3.2 La matriz DOFA

A través de la pregunta *¿Cómo estamos con escuela y café?*, los diferentes actores que integran las comunidades educativas aportaron sus inquietudes siguiendo las partes que constituye el modelo de Posprimaria Rural: Administrativo, Curricular, Comunitaria, Capacitación y los Proyectos Pedagógicos Productivos. Además motivó en pensar el Proyectos Escuela y Café a futuro, como posibilidad de encontrar iniciativas para la formación y continuidad de la juventud (Cuadro 7).

Cuadro 7. Resultado evaluación participativa - Matriz DOFA

Debilidades	Oportunidades	Fortalezas	Amenazas
<p>Se identifica como una de las dificultades para el funcionamiento de Escuela y Café la no vinculación de la totalidad de la planta docente en las capacitaciones y en proceso de implementación del proyecto, esto se debe al bajo proceso de transversalidad, especialmente en instituciones donde su modalidad es académica.</p> <p>Igualmente se menciona la falta de acompañamiento técnico y asignación de muchas instituciones educativas a un número reducido de facilitadores.</p> <p>El poco compromiso institucional y la vinculación escasa de la secretaría de educación con el programa.</p> <p>La falta de recursos y de tierras ha impedido una vinculación más efectiva de las instituciones con el proyecto.</p> <p>En cuanto a lo pedagógico la capacitación poco</p>	<p>La pertinencia por desarrollarse en contextos cafeteros y su accionar que impacta directamente en el fortalecimiento de la caficultura como modelo de vida, involucrando a familia, docentes e instituciones educativas.</p> <p>La capacitación continua combinando saberes populares y técnicos ayudan a formar grandes liderazgos.</p> <p>La vida del café ayuda a la sustitución del cultivo ilícito y a la formación de una cultura de paz en los territorios.</p> <p>El acceso a la educación superior y la implementación de nuevas tecnologías de la información deben ser ejes del programa en el aspecto de oportunidades.</p>	<p>Escuela y Café cuenta con el apoyo institucional del Comité de Cafeteros, que ha sido de gran ayuda para el fortalecimiento institucional, su práctica impulsa a que otras instituciones de carácter gubernamental y no gubernamental influyan en la educación rural caucana.</p> <p>La pertinencia vista desde la integración comunitaria, ya que involucra a padres de familia ha sido uno de sus mayores aportes.</p> <p>En el entorno rural el café se constituye como uno de los cultivos alternativos a los ilícitos, mejorando la calidad de vida y fortaleciendo los valores de paz.</p> <p>Se encuentra como uno de sus máximos impactos el fortalecimiento de los valores, emprendimiento y el acceso a la investigación en campo</p>	<p>Se identifican como principales amenazas al funcionamiento e implementación del proyecto, en el marco general de la política público - privada, los cambios en la política de Estado, reflejada en la inestabilidad de la planta docente, el involucramiento superficial de la secretaria de educación y de otro lado es también una preocupación que se agoten los recursos del proyecto impidiendo continuar con el proceso adelantado.</p> <p>En cuanto al ejercicio de la caficultura y los inconvenientes que suscita su práctica esta la inestabilidad del precio del café, la influencia de grupos armados y la presencia de cultivos ilícitos, así como la tendencia a la migración hacia centros urbanos.</p> <p>Es necesario la vinculación de toda la planta docente y la generación de procesos de transversalidad para luchar contra del poco apoyo de los docentes no vinculados con la áreas técnicas</p>

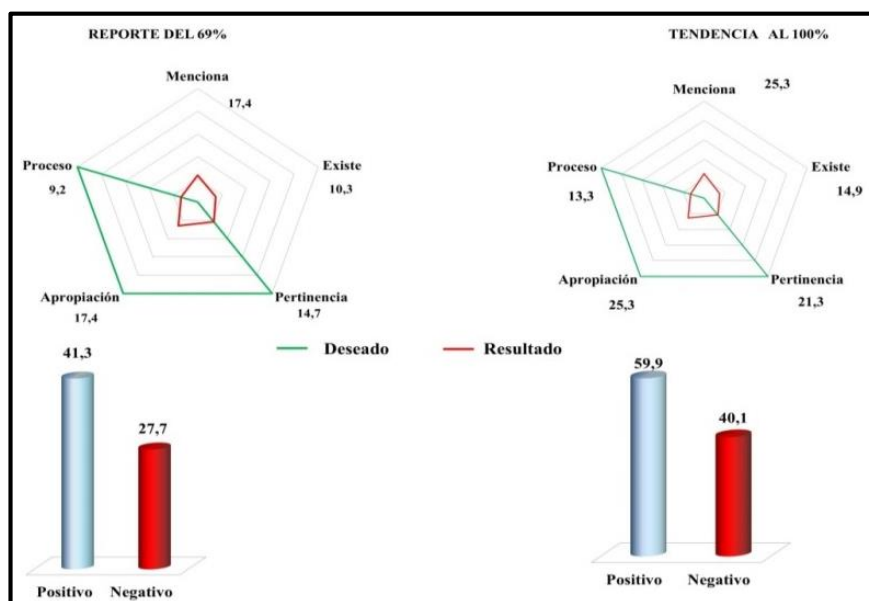
constante no ha permitido generar procesos de transversalidad.			
--	--	--	--

Fuente: Resultados sobre la aplicación de la Matriz DOFA (Cicaficultura, Tejada y Mavisoy 2015: 90).

3.2.3.3 Resultados Cuantitativos

En el Esquema 4 se expone los resultados de la evaluación cuantitativa con base a cinco niveles de indagación según la capacidad de incidencia de los indicadores propuestos por Posprimaria Rural al interior de los establecimientos educativos. El **nivel menciona**: corresponde cuando un indicador es mencionado más no hace parte de las políticas del Proyecto Educativo Institucional-PEI y por tanto del Plan de Mejoramiento Institucional-PMI; el **nivel existe**: cuando un indicador aparece al interior de la IE y está dentro de las políticas del PEI y el PMI; el **nivel de la pertinencia**: un indicador además de aparecer es pertinente para el contexto (realidades del ser, hacer y estar en la enseñanza/aprendizaje); el **nivel de apropiación**: el indicador es pertinente y se genera compromisos recíprocos entre los integrantes y actores de la Comunidad Educativa y el último nivel, corresponde **al proceso**: se refiere a que un indicador es apropiado por los integrantes de la Comunidad Educativa y generan procesos de continuidad con proyectos innovadores, investigaciones inéditas, pedagogías de integración, experiencias significativas, sentidos de pertenencia, etc.

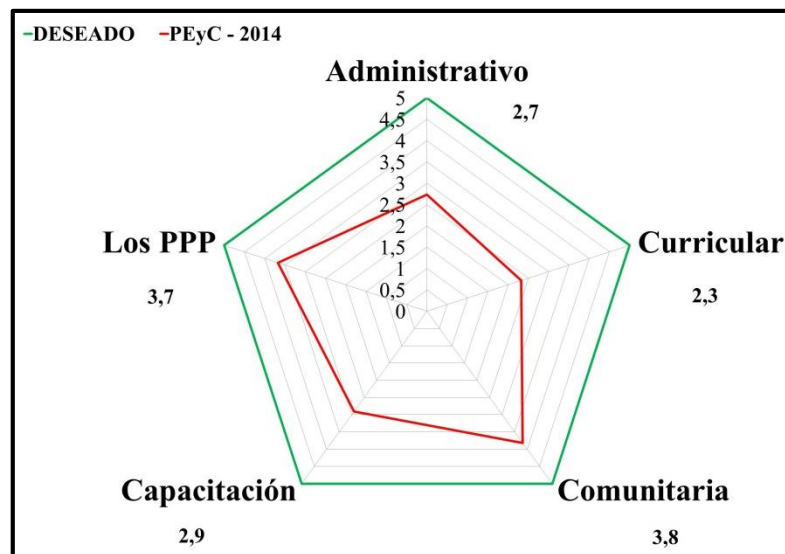
Esquema 4. Resultados Evaluación Cuantitativa



Fuente: Resultados Evaluación Cuantitativa (Cicaficultura, Tejada y Mavisoy 2015: 61).

La percepción que los actores de los establecimientos educativos tienen del proceso de implementación, expone un resultado de 41.3% positivo correspondiente a la pertinencia en los contextos cafeteros, hacia el fortalecimiento de la caficultura al involucrar a las familias, los docentes e instituciones educativas. El intento por generar capacitaciones que articulan los saberes populares y técnicos ayuda a formar liderazgos en los estudiantes, en algunos casos motiva a la sustitución de cultivos ilícitos y el redireccionamiento por una cultura de paz en los territorios. El 27, 7% es negativo debido a que aún faltan por superar dificultades como la no vinculación de la totalidad de la planta docente en las capacitaciones y en el proceso de implementación del proyecto, además de las escasas estrategias de transversalidad en las instituciones. Igualmente se menciona la falta de acompañamiento técnico debido al número reducido de extensionistas capacitados en temas pedagógicos y del modelo de Posprimaria Rural con Metodología Escuela Nueva (Cicaficultura, Tejada y Mavisoy 2015: 62).

Esquema 5. Los componentes de Posprimaria Rural



Fuente: Elaboración propia con información obtenida en el documento de trabajo (Tejada & Mavisoy 2015).

Por otro lado en una escala de 0 a 5 se evaluó los componentes que constituyen el modelo adoptado por el PEyC más los PPP (Esquema 5). El componente comunitario en conjunto con los PPP es el más acertado (3,7), se destaca el “aprender haciendo” y la importancia de la vinculación de la familia en el proceso de relevo generacional, así lo comunitario se ve

fortalecido en el mejoramiento de la calidad de vida en términos monetarios, de producción y de renovación de los cultivos del café. Mientras que la suma de los resultados de la parte administrativa, curricular y capacitación (2,6) muestra una debilidad. A nivel del componente administrativo se debe a dos motivos posibles: que el modelo no se ha articulado en su totalidad al PEI, generando una débil participación de los docentes en su forma colectiva. Y por otro lado no hay claridad con respecto al rol de una política pública – privada (Secretaría de Educación – Comité de Cafeteros) para su incidencia en las diferentes comunidades educativas. En relación a los componentes curricular y capacitación, se evidencia la falta de interés por la transversalidad, haciendo que las áreas no se vinculen al proceso. De la misma manera sucede con los Centros de Recursos de Aprendizaje (CRA), no se le da uso por falta de incidencia del rol docente al interior del aula de forma diferente e interactiva. En cuanto a la capacitación, el tema de la pedagogía y su relación con la implementación del PEyC en la institución no es del todo positivo, las prácticas tradicionales de la enseñanza y aprendizaje aún prevalecen, la motivación por un cambio de didáctica, metodología o un modelo se da más en los docentes de última generación, mientras los de antigua trayectoria se deciden por continuar con su rutina de trabajo en una relación lineal profesor – estudiante (Cicaficultura, Tejada y Mavisoy 2015).

Los proyectos pedagógicos productivos – PPP, con un valor de 3,7 indica un balance positivo por incluir el cultivo del café en la comunidad educativa. El modelo de posprimaria, exige la implementación de la asignatura Escuela y Café para cada grado, no solo la persona encargada de orientar el área técnica es el responsable de impartir los contenidos que hay al interior de las guías de interaprendizaje²⁵, en algunos casos hay docentes de otras áreas que

²⁵ Atendiendo a los resultados de la evaluación del PEyC - 2014, el *Comité* y con el apoyo de la Fundación Manuel Mejía rediseñaron los módulos de Escuela y Café contextualizando al Cauca según las condiciones socioeconómicas de la caficultura del departamento. Sin abandonar los elementos esenciales que caracterizan a Escuela Nueva y el café como tema transversal se hicieron 20 módulos: “El material de los grados 6° a 9° tiene como intención primordial, correlacionar los contenidos del Proyecto Escuela y Café con contenidos de las áreas de matemáticas, lenguaje, ciencias sociales y ciencias naturales. Para ello, se articuló la malla curricular del Proyecto Escuela y Café con algunos de los estándares básicos de competencia de dichas áreas. El resultado es un Módulo de área para cada grado (de 6° a 9°). Por su parte, para el material de los grados 10° y 11° se propuso ampliar y complementar los contenidos desarrollados en las cartillas de Escuela y Café” (FMM 2015: 18).

se interesan por el tema. O en caso contrario, la responsabilidad es recargada solo al docente de la parte agrícola. En las instituciones de especialidad académica, cuando el docente es de tradición cafetera asume las funciones de líder en el PEyC, o en su defecto, quienes orientan las demás áreas emprenden el proceso. El *facilitador*, un extensionista capacitado en Escuela y Café, acompaña a los docentes y estudiantes a nivel de la enseñanza técnica sobre el cultivo y algunos elementos generales de la didáctica de Escuela Nueva, él se encarga básicamente en la distribución de los insumos (semillas, fertilizantes, abonos, etc.) y en el reporte al debido tiempo sobre el análisis de suelo antes de hacer la respectiva siembra, las funciones que cumple corresponde a los requerimientos de la canasta educativa para las instituciones educativas de modalidad técnica: recursos de aprendizaje, asistencia técnica y la capacitación pedagógica. La dinámica de intervención del cultivo del café en la institución educativa, consiste en articular los PPP al Proyecto Educativo Comunitario-PEC o Proyectos Educativo Institucional-PEI mediante la implementación de dos modalidades: los Proyectos Dirigidos-PD y los Proyectos Supervisado-PS²⁶, una vez que el establecimiento educativo cumple con este paso, el *Comité* contribuye con 1.000 o 500 plantas (variedades resistentes) de manera anual por cada uno de los estudiantes inscritos en el PEyC²⁷. En un periodo de cuatro años, de grado sexto a noveno, cada PD y PS tendrían en sus fincas un total de 4.000 plantas, de las cuales 2.000 en el último periodo estarían en una etapa de producción. Un estudiante de grado sexto, podría tener sus primeras cosechas cuando esté cursando el octavo o noveno grado. Para el *Comité*, la FNC y con el apoyo del SENA han intentado que el PEyC sea una iniciativa altamente rentable y sostenible, lo ideal que la producción obtenida sirva de beneficio al estudiante, comience a tener una visión integral sobre el sustento, para la

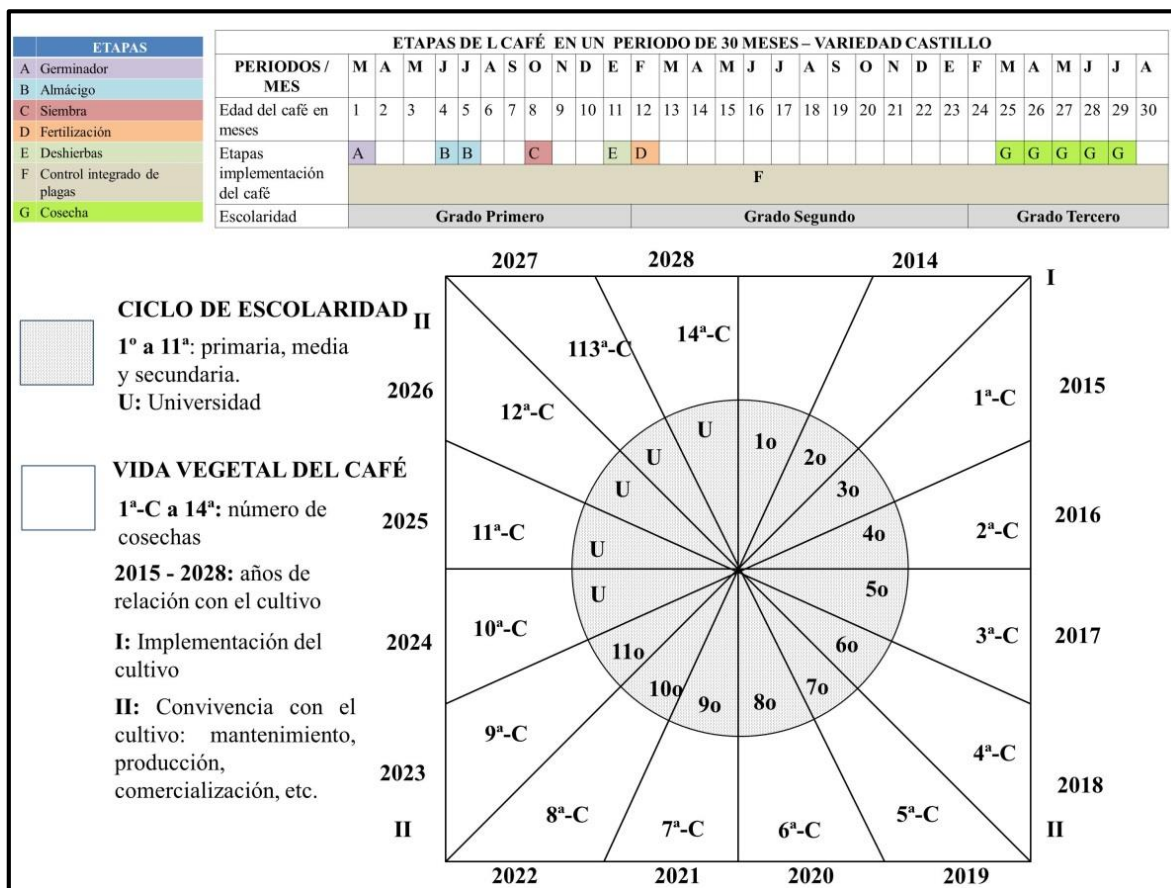
²⁶ Los Proyectos Dirigidos-PD son los que se implementan en la finca de la Institución Educativa, con la finalidad de instruir y experimentar en ese espacio los objetivos planteados en el proyecto, se pone en escena los elementos pedagógicos de manera interdisciplinaria para cumplir con las expectativas del establecimiento educativo, generando así una proyección productiva del café. Una vez el estudiante recibe toda esa instrucción, en su propia finca, huerta o lote, pone en práctica su proyecto productivo, al que se le denomina Proyecto Supervisado-PS, pues el equipo docente, más el facilitador o extensionista, hace el acompañamiento para el correcto proceso de aprendizaje o práctica. En conclusión, los PD son en el establecimiento y los PS en la finca del estudiante.

²⁷ En el Cauca las variedades de café y en su orden de siembra por hectáreas se encuentran: Castillo (47.421), Colombia (18.761), Tabi (219), Caturra (22.882), Típica (3.261) y Costa Rica (82), con reporte hasta diciembre de 2015. (*Comité-SICA* 2016).

formación personal, profesional y un caficultor con sentido de pertenencia no solo con el cultivo, sino como nos cuenta Juan Carlos Alegría Sandoval con la caficultura y el campo.

“Dentro del programa Escuela y Café se reconocen las habilidades que los jóvenes adquieren en el proceso que inicia desde el grado sexto, hasta el grado noveno de secundaria, donde se presenta el negocio del café como una opción viable para su subsistencia futura; además de que les permite realizar el proceso de evaluación y certificación en normas de competencias por medio del SENA, lo cual es una ventaja en el tema laboral” (Comité Video 2012).

Esquema 6. Convivencia del estudiante con el cultivo del café



Fuente: Elaboración propia.

El estudio sobre la relación de la edad del estudiante, el tiempo de formación (época de estudio) con el cultivo de café al interior de sus territorios es una cuestión interesante tanto para la comprensión sobre el “relevo generacional” como la dedicación del estudiante por una expectativa de la producción del café. Sin profundizar sobre el tema, un niño de 5 o 6 años, beneficiado con sus mil plantas de café, estaría culminando sus estudios primarios y

secundarios a los 15 y 16 años, y su formación universitaria a los 22 a 24 años sin interrupción alguna. Como se expone en el Esquema 6, el cultivo de café de la variedad Castillo, cuando el estudiante haya culminado su ciclo de escolaridad (escuela, colegio y universidad) el cultivo tendría la edad de 14 años y 14 veces de cosecha o producción. Esto quiere decir, que con una adecuada formación, las condiciones socioeconómicas, la variedad climática y otros factores están a favor del cultivo, un estudiante y su familia, pueden abastecerse de manera satisfactoria. Así nos cuenta Diana Marcela Cunda Chindoy, estudiante de grado once de la Institución Educativa Monterredondo en el municipio de Miranda - Cauca y beneficiada del PEyC desde el año 2010.

Mi nombre es Diana Marcela Cunda Chindoy, yo nací en Miranda-Cauca, soy de la vereda El Otoval, estudio en la Institución Educativa Agropecuaria Monterredondo y estoy cursando en estos momentos el curso once. Mi infancia fue muy buena, cuando tenía 6 años tuve una hermanita. Gracias a Dios comí con un buen hogar: mi papá, mi mamá, siempre han estado conmigo, me han apoyado, en estos momentos estoy en la institución es gracias a ellos. Mi experiencia en este colegio ha sido muy buena, pues más que un colegio es una familia para mí. Este colegio es agropecuario y uno aprende cosas muy buenas y uno tiene que ser pues agradecido y usted sabe que acá en el campo está el futuro.

Mi relación con el café empezó hace 6 años, cuando yo estaba en sexto entonces yo decidí ingresar al Proyecto Escuela y Café, la profesora Teresa con Héctor Marino, ellos trajeron el proyecto no los explicaron, pues a mí me gustó esa parte yo les comenté a mi papá, [...] con el apoyo de él inicié mi proyecto acá en la institución: me dieron las semillas, me dieron las bolsas, tuve una experiencia muy bonita acá en el Proyecto Escuela y Café, porque yo antes nos sabía como se fertilizaban, uno aquí aprende como se hace, los tipos de fertilización que se hacen, como se recolecta, como se identifica una chapola en buen estado y la que no, la que se descarta para sembrar, como hacer una buena siembra para tener una buena producción de café.

Yo inicié en mi casa haciendo el germinador, luego hice el trasplante de las chapolas y cuando las plantitas ya estuvieron en su tamaño adecuado hicimos la siembra. Hoy en día ya está produciendo y es con lo que digámoslo así, yo también pago mis estudios. En mi casa, mi mamá se dedica a trabajar de jornal en otras fincas, mi papá solo se dedicaba a trabajar en la finca, en mi casa en nuestra casa en la finca de nosotros, y entonces cuando yo ingrese al Proyecto de Escuela y Café mis papá, mi mamá decidieron retirarse y dejar de trabajar en otras fincas y dedicarse más que todo al cultivo de nosotros, porque en mi casa no había café, mi papá, antes era trabajador ahora es caficultor. Él ya obtuvo la cédula cafetera, y yo ya digo que en mi casa es una finca cafetera. El apoyo que yo he recibido del Comité de Cafetero ha sido: las charlas, las introducciones, la formación que ellos nos brindan, las guías que ellos nos mandaban [sobre] cómo identificar las plagas, como fertilizar. He recibido ayudas como los abonos que nos han dado, las bolsas y las semillas, porque comprar unas semillas es costoso [...] igual las bolsas.

Yo le agradezco de corazón a todos los que conforman el Comité de Cafeteros porque es que ellos por haber traído [...] acá a nuestra institución este proyecto, en verdad les estoy muy agradecida, yo sé que la institución también lo está con ellos. Porque ellos nos han traído una nueva visión, una nueva forma de vida, para esta institución y no solo para la institución sino para los estudiantes y para las personas de esta región.

A los jóvenes que van iniciar [y] que quieren iniciar [con] el Proyecto Escuela y Café, yo les diría especialmente que eso es una muy bonita experiencia, uno se llena de conocimientos, cosas que tal vez uno a veces ignora, no por ignorante, sino porque a veces a uno no le interesa, pero ya una vez se mezcla con este tema, se relaciona en verdad es una experiencia muy bonita la que uno adquiere en este proyecto.



DIANA MARÍA CUNDA CHINDOY

Beneficiada del Proyecto Escuela y Café desde el año 2010.
(Institución Educativa Agropecuaria Monterredondo, Miranda - Cauca)

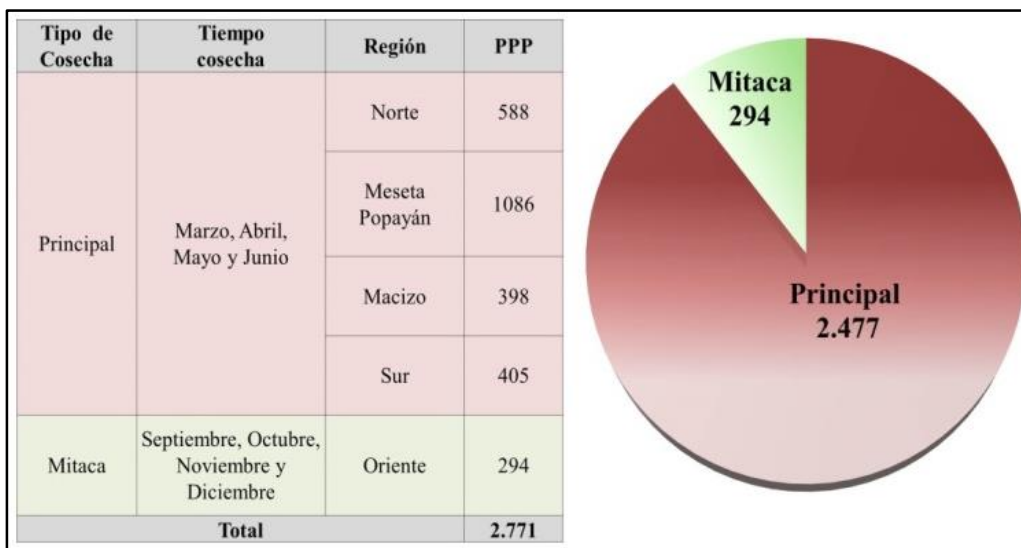
Héroes de la caficultura – Julio 13 de 2016. Comité Departamental de Cafeteros del Cauca

Foto 1. Diana María Cunda Chindoy. Adaptación personal. (FNC video 2016; Fotografía facilitada por el Comité).

Los PPP están condicionados a los dos periodos de cosecha existentes en Colombia, la principal y la de mitaca. En el Cauca la cosecha principal se evidencia en las regiones norte,

sur, centro y macizo, mientras que el periodo de mitaca es relevante en la región oriente (Esquema 7). Con los recursos del Sistema General de Regalías-SGR, el equipo de trabajo del Proyecto Escuela y Café, desde el año 2014 se ha encargado por hacer un acompañamiento más fuerte y de manera directa tanto a los Proyectos Supervisados como Dirigidos, además de la presencia de la diversidad y concepciones culturales existentes en el territorio (indígenas y afros), la diversificación del cultivo ha sido un aspecto esencial para fomentar el sustento, por ello han ido articulando el cultivo del café con otros cultivos como el maíz, frijol y algunas hortalizas.

Esquema 7. Distribución de los PPP según el tipo de cosecha - 2015



Fuente: Elaboración propia con información suministrada por el *Comité*.

En forma general los antecedentes del PEyC en el Cauca, le permiten proyectarse de manera positiva y de gran relevancia para la educación del sector rural. Lo que indica a pensar en una estrategia educativa con mayor pertinencia al contexto, entendido como las realidades sociales, económicas, culturales y territoriales que devienen de la diversidad cultural y de la misma biodiversidad. Elementos fundamentales y de gran valor para la caficultura, no solo departamental, sino nacional. Hacia esa iniciativa, el futuro centro de *Cicaficultura* y a través de su componente de Educación Rural e Intercultural, ha generado un acompañamiento para dar un paso de Escuela y Café hacia una propuesta de escuela, territorio y caficultura, con elementos propios de la agroecología, economías social y solidaria y de educación

intercultural, abordando desde la investigación otras posibles formas de hacer, pensar y sentir la pedagogía, la escuela, el territorio y la educación alrededor de las complejas interacciones socioeconómicas y productivas que hay en la zona rural. Mientras se siembra, cosecha y se promueve el cultivo de café, la caficultura caucana necesita de una escuela propositiva, crítica, activa y acorde a las circunstancias rurales y más aún, en esta etapa que han llamado *postconflicto*.

3.3 ESCENARIOS, NARRATIVAS Y OTROS ACONTECIMIENTOS

Detrás del cultivo del café está la caficultura, y en el Cauca la caficultura lo integran campesinos, indígenas y afros que de alguna manera han sido testigos de la memoria que dan cuenta del origen de la escuela y la educación en sus territorios. Los procesos comunitarios, la preocupación por la superación de la comunidad le han generado motivación por pensar en una escuela acorde a las circunstancias culturales, históricas, económicas y ambientales. Al interior de las cinco regiones de la caficultura caucana hay particularidades de gran importancia, que dado la nueva expectativa del país en los próximos años sobre el *postconflicto* incita a *re-pensar* la educación rural de manera estricta, democrática y críticamente coherente con los contextos que caracterizan al campo. La iniciativa del Ministerio de Educación Nacional-MEN a través del Proyecto de Educación Rural-PER es un escenario importante, pero lamentablemente limitado en el *re-conocimiento* del Conocimiento (con mayúscula) sobre las pedagogías elaboradas en los propios espacios y tiempos del campo y la gente. Una labor que moviliza un lugar de enunciación para su respectiva discusión, tanto que, las políticas educativas en Colombia, el multiculturalismo en relación con la educación sigue siendo un aparato de dominación, pues se ha generado la idea de *educación para* y no una *educación desde* las comunidades multi/pluri culturales del país (Rojas & Castillo 2007).

Con la perspectiva que asume *Cicaficultura*, la de pensar la *educación desde, con y para* las mismas comunidades, se han ido encontrando algunas experiencias que narran importantes acontecimientos. En el municipio de Totoró el director del Centro Educativo de Buena Vista

Manuel Gildardo Guzmán a partir de su sentido de pertenencia con el sector campesino y las comunidades indígenas expresó en un momento la siguiente idea: *“Dependemos del sector agropecuario y por lo tanto es pertinente y es urgente establecer unos modelos educativos contextualizados con el campo para que la población rural viva bien, porque la población rural de Colombia está en vía de extinción [...]”* (10 de Septiembre de 2015) (SGR. b. 2015). Esa dependencia, la pertinencia, un modelo educativo y el campo sugieren ser comprendidos a partir de las nociones de lo *rural* y más aún desde la agricultura rural cafetera en la perspectiva de la economía y el desarrollo del país. Al respecto Parra nos sugiere:

Para aprehender con mayor precisión los problemas de desarrollo y la situación de la educación en las áreas rurales se hace necesario replantear los términos en que se los ha estudiado. Aunque son varios los puntos que deben ser considerados, hay algunos que aparecen como centrales y que hacen variar sustancialmente el esquema tradicional. Hay que replantear la concepción subyacente en algunos trabajos de que los problemas del campo se generan en el campo, de que lo rural es una unidad más o menos aislada donde nacen y se conforman y se resuelven los problemas, tanto de la economía como de la educación. Este replanteo implica mirar hacia los procesos de división del trabajo que se gestan en sociedades específicas y requiere un análisis que debe ser histórico en su base. La forma inicial de esta división del trabajo se da en las sociedades latinoamericanas a partir de la división ciudad-campo, pero entendida no como una dicotomía sino como el proceso histórico de sus interrelaciones, que ha llevado hacia la urbanización de la economía. Esto quiere decir que la producción ha ido evolucionando desde formas agrarias hacia formas predominantemente urbanas, o más precisamente industriales, y que éstas, al entrar a ser predominantes, han ido condicionando el desarrollo del campo (Parra 1978: 1; 1996b: 27).

Los análisis recientes del profesor Enrique Peña describe lo rural como un lugar de potencialidades y las implicaciones de la economía para este sector:

En términos generales podríamos decir que desde un punto de vista pues económico el sector tendría tres grandes funciones: la provisión de alimentos, la provisión de materias primas y la generación de divisas, la provisión o generación de alimentos hace posible el proceso de urbanización, la medida en que cada vez van quedando menos contingentes poblacionales en el sector rural que tienen que encargarse de producir alimentos para sí mismos pero también para todas las personas que habitan en las ciudades, en termino de materias primas pues es el soporte del proceso de industrialización con todos los aspectos positivos y negativos que pueden predicarse de ese proceso, en materia de aporte dieron al crecimiento de la economía pues la generación de divisas es una de las tareas que se le ha encomendado de manera tradicional sin que ello deje de tener también problemas, porque pues muchas veces cuando se habla por ejemplo de la biodiversidad se dice que se la está acabando antes de comprenderla y que el afán es el de generar dividendos medidos en términos monetarios pero también hay tanto ventajas como costos no monetarios que muchas veces se soslayan y que pueden llegar a tener una enorme importancia (Intervención en el Comité. Febrero 12 de 2016).

La caficultura entendida desde una economía social nos dice el maestro Carlos Corredor es un escenario donde cohabitan experiencias con procesos sociales, organizativos, productivos muy importantes que pueden ser la guía para pensar una sociedad mucho más incluyente.

Tradicionalmente se ha pensado que el proceso productivo del café es solamente una cosa técnica que tiene que ver con rendimientos, que tiene que ver con ciertos paquetes técnicos, y lo que estamos tratando de decir es que detrás de todo proceso caficultor, siempre hay una posibilidad social y una posibilidad de esperanza para muchas familias caucanas; y que en este sentido el café como se hace, se desarrolla y se practica en muchos territorios caucanos, es un concepto de construcción social muy importante. Es decir que detrás del café, hay una trama de relaciones sociales, muy importante y muy valiosa para pensar un Cauca posible, porque como bien sabemos hay una coyuntura en la sociedad colombiana muy particular, y es que estamos ad portas de poder plantearnos una solución a un conflicto de más de 50 años que ha azotado a la sociedad colombiana y el Cauca ha sido especialmente, digamos afectado, por este conflicto que no hemos logrado solucionar, y que de alguna manera u otra, hoy en día se abre una posibilidad cierta de que podamos superar por lo menos esta parte que ha sido tan dolorosa para el Cauca (Intervención en el II Foro Hablemos de Pedagogía. Noviembre 27 de 2015).

El departamento del Cauca es ampliamente rural y la caficultura está presente en más del 50% de sus municipios, lo que permite al Comité Departamental de Cafeteros del Cauca generar diversas expectativas desde su gestión privada, interinstitucional y últimamente su focalización social en diversos procesos comunitarios con las comunidades indígenas, afros y campesinas. Además alrededor de los caficultores federados, existen otras iniciativas que organizados a manera de cooperativas, asociaciones y organizaciones con perspectivas comunitarias y basados en los principios propios de la “sapiencia rural” le contribuyen a la sociedad formas distintas de vida y otras maneras de entender y practicar la economía y la política. Al respecto, entorno a las Instituciones Educativas asentadas en espacios caficultores, son contextos que manifiestan narrativas importantes que nutren la memoria, personalmente, en dos establecimientos educativos de las cuáles tuve la oportunidad de emprender mi ejercicio docente, dan cuenta de la memoria comunitaria y que el café ha sido testigo de ello (Mavisoy 2016).

3.3.1 Desde el acontecimiento: educación y contexto

El primer establecimiento es la Institución Educativa San José de Altamira, ubicada en el municipio de La Vega. Hace parte del PEyC desde el año 2014, fuertemente vinculada con

procesos de formación juvenil, comunitaria y organización. Permittedle a sus egresados continuar con las perspectivas de sus padres que hacen parte del Proceso Campesino y Popular de La Vega. La institución también ha estado acompañada por organizaciones juveniles externas como la Red Colombiana de Actoría Social Juvenil²⁸ y en los últimos años por Fortalezas bajo la contribución del *Comité*²⁹. En el corregimiento de Altamira con cinco variedades de café: Colombia, Castillo, Arábigo, Caturra y Chileno, su alto proceso selectivo del mejor grano de cada una de las variedades proyecta el resultado de un “café especial”. El arduo trabajo de los caficultores les ha permitido ser reconocidos con el nombre de “Café Macizo” a nivel internacional a partir del año 2007 (Parra, Guzmán, Ruiz & Mavisoy 2010).



Foto 2. "Vivir". Breiner es hijo de una familia caficultora del Corregimiento de Altamira (Foto de Ingrid Katherine Pino - 2011).

El cultivo de café ha ido generando una connotación de resistencia, lucha, pervivencia y conservación comunitaria de las riquezas que existen en el territorio. Así en el marco de la IX Versión de la Semana de la Ciencia y la Cultura (año 2011), en conjunto con los demás compañeros decidimos hacer un homenaje al café de la región: “Son y sabor a ritmo de café”,

²⁸ Mayor información en <http://elasjcolombia.blogspot.com.co/> (Fecha de consulta: Marzo 14 de 2015).

²⁹ El “Programa Fortalezas es un programa liderado e implementado por el Comité Departamental de Cafeteros del Cauca para contribuir al logro de uno de los objetivos del plan estratégico de la Federación Nacional de Cafeteros como es el fortalecimiento del relevo generacional. El Programa Fortalezas, es una iniciativa de Fundación Jacobs, financiadora del proyecto, y la Fundación SES, coordinadora para América Latina” (Collazos & Alarcón 2015: 1).

la danza fue el espacio pedagógico para comprender aspectos propios de la caficultura, convirtiéndose al final en el tema transversal. Distintas narraciones surgieron a través de la interacción de los estudiantes con sus familias, el aprendizaje de la historia local, la comprensión de la naturaleza, las narraciones y expresiones literarias. La cotidianidad, el arte y la ciencia se juntaron para entender el café desde otra expectativa, fue un intento de la “pedagogía del café” (Foto 3).



Foto 3. "Son y sabor a ritmo de café". IE San José de Altamira - La Vega. (Archivo personal).

En su contexto ambiental y económico, luego de la bonanza de la coca en los 90, la minería ha sido uno de los mayores problemas a las que ha tenido que enfrentar, tanto así, que en solidaridad con la región, el intelectual y lingüista Noam Chomsky, en el 2012 le manifestó al presidente Manuel Santos la preocupación por el importante ecosistema del Macizo Colombiano:

Estimado presidente Santos: Me dirijo a usted por una preocupación general, que comparto con muchos otros, sobre los planes de operaciones mineras a gran escala que, al parecer, suponen una grave amenaza para el delicado ecosistema del Macizo Colombiano. Pero escribo también por razones personales, que espero sean apropiadas para llamar su atención. Hace algunos años, mi esposa murió. Poco tiempo después, los habitantes de Santa Rita, en La Vega, departamento del Cauca, decidieron dedicar un bosque a su memoria, en la montaña que está ubicada en la parte alta de su pueblo (...) fue una de las experiencias más emocionantes de mi vida (Casa del Cauca 2012).

El “Bosque Carol Chomsky” es un antecedente de vital importancia para la memoria de los habitantes de esta región. El entretrejo de experiencias colectivas en contra de la minería, la violencia y las políticas inapropiadas sobre educación les ha permitido generar distintas movilizaciones buscando que los derechos de la comunidad sean cumplidos por parte del Estado. Sobre todo, los compromisos que suelen generarse entre los gobiernos locales con el departamental y nacional a través de los planes de desarrollo.

Al otro lado, por el oriente, una situación similar y más compleja a nivel de la historia y el territorio, suscita el paso por la comunidad educativa de la Institución Educativa Sabas Beltrán en el Corregimiento de Riochiquito en el municipio de Páez (Cauca). Lugar habitado por Afros, indígenas Nasa y campesinos. Que según versión de los habitantes negros, el territorio se considera afro, porque el espacio es una herencia otorgada por una mujer al que le llaman la cacique Gaitana, quién se compadeció por unos negros que llegaban a poblar las frías cordilleras del oriente, actualmente la convivencia es colectiva y hacen sus esfuerzos por superar las circunstancias de violencia suscitadas en el pasado. Testigos de la memoria y a través de sus narrativas dan cuenta de la débil relación con el Estado. Tal vez por las representaciones territoriales de la mitad del siglo XX: las “repúblicas independientes” y las consecuencias de las decisiones de Marquetalia en el Tolima. En la actualidad, nos comenta el sociólogo Alfredo Molano Bravo, luego de su paso por este corregimiento en el año 2014: “Es interesante anotar que, pese a las guerras, pese al conflicto agrario, la región de Riochiquito ha logrado ser una sólida economía parcelaria que incluye indígenas, negros y campesinos. Hoy las organizaciones indígenas, campesinas y afrodescendientes están discutiendo colectivamente y no dudo que llegarán a un acuerdo sin respaldo de las armas de

cualquiera de las fuerzas que se han enfrentado a muerte en los últimos 50 años” (Molano 2014).

Esa historia, más bien aquella memoria que reposa en Riochiquito, me permitió fortalecer la idea sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales (área que orientaba) a través de la vereda. Una manera distinta de entender el origen de la “violencia a través de las armas y el conflicto por las tierras” al interior del país. Con las distintas formas de “narrar y contar” de los estudiantes y padres de familia sobre este territorio se hizo un intento por articular el contexto con el plan de área: la economía del café, la memoria oral y la cátedra de estudios afrocolombianos que estaba apenas siendo articulada al PEI. El Ministerio de Educación Nacional-MEN había focalizado esta institución para la implementación del programa “Todos Aprender” por los bajos resultados en las Pruebas Saber, en los talleres que impartía la delegada del MEN, pude darme cuenta que los docentes no tenían una mayor importancia sobre el asunto, más cuando son procedentes de otras partes. Las Instituciones Educativas retiradas de las cabeceras municipales o capitales son “lugares de paso”. Profesionales, normalistas y licenciados están en el establecimiento mientras surge algo más cercano a sus lugares de origen o satisfaga las necesidades personales. La inestabilidad de la planta docente en secundaria y media, hace que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea interrumpida, generando deserción escolar y por tanto, un reporte negativo en la medición de calidad que el gobierno les exige.

En el año 2013 con el fin de contribuir en la educación de esta institución. En una de las tantas clases, un estudiante de grado once, que para efectos de un trabajo escrito, les propuse analizar un aspecto propio de la comunidad y luego hicieran la relación con la filosofía y el pensamiento. La intención, era intentar que mis estudiantes valoraran la tradición oral y en él, el pensamiento local como esencia de la vida, la democracia y la sociedad. Sorpresa cuando él, explicó el significado de “su lugar de vida” en el tiempo y espacio, intentando mostrar el pasado, la vida actual y su anhelo a partir del documental: *Riochiquito*³⁰.

³⁰ Este documental en su versión original está en español y fue traducido al francés. Aparece unos apartes a través de las redes sociales. El estudiante comentó que el documental reposaba en el archivo de una familia, al

Direccionado en el año de 1965 por los franceses Jean Pierre Serget y Bruno Muel. Con la presentación que el estudiante hacía sobre el documental en relación con el futuro del corregimiento, aprendí lo que es asumir el conflicto como parte de la cotidianidad a lo largo del tiempo, el tal Tirofijo, había dejado en la memoria de los habitantes la imagen de un hombre bueno y con anhelos, una lucha por los derechos, entre ellos la escuela y la educación. “*Él y su gente, le hacía la guerra al gobierno*” me comentaba alguna vez un campesino de la zona. Supe detrás de esas narrativas, acontecimientos que marcaban la conducta de los estudiantes: “*En vacaciones me voy pa’ el Caquetá, al campamento, porque allá están unos familiares...aquí vengo a estudiar y me quedo con mis tíos*”, con otras palabras se estaba refiriendo a la vida de su familia en el “monte”, es decir el de la guerrilla. En zonas cafeteras como Páez, Corinto, Argelia, Miranda, Inzá, Buenos Aires, entre otros nos invita a pensar cuál es el rol y modelo de escuela que debe asumir este tipo de realidades. Si bien las instituciones son autónomas, significa también un verdadero compromiso, con sentido social y responsabilidad en la formación de las nuevas generaciones. A manera de cuestionamiento, ¿Qué piensa el MEN al respecto? ¿Cómo se piensa el gobierno tanto departamental como nacional sobre la educación rural? ¿Cuál podría ser la educación rural en tiempos de postconflicto?, serían algunas inquietudes que me han marcado en parte, durante la interacción con estos lugares del Cauca, departamento al que considero una escuela capaz de comprender y proponer una educación distinta del país y el mundo.

3.3.2 Los actores en el Proyecto Escuela y Café

Entre otras narrativas, vale destacar las aportaciones de los docentes, estudiantes, padres de familia beneficiados por la iniciativa que ofrece la FNC a través del *Comité*. Los actores se agrupan entre quienes hacen parte de las comunidades educativas y del *Comité*. El proyecto *Cicaficultura* ha interactuado con el sector educativo desde el momento en que éste fue aprobado por el Sistema General de Regalías – SGR. Todos sus componentes: agroecología,

igual que otros trabajos de investigación realizado por universitarios y visitantes interesados en la vida de este lugar.

economía solidaria y comunicación han tenido la oportunidad de conocer a uno o varios actores que integran las comunidades comprometidas y beneficiadas por la educación.

3.3.2.1 Las Instituciones Educativas

Hay establecimientos educativos con algunas particularidades e importantes para resaltar en esta sección. Aquellas que por estar ubicadas en resguardos indígenas o territorios afros tienen sus Proyectos Educativos Comunitarios-PEC y Proyectos Etnoeducativos. Con respecto a las primeras comunidades están sujetas a las directrices y políticas que resultan del Consejo Regional Indígena del Cauca – CRIC, especialmente las planteadas dentro del Sistema de Educación Indígena Propia – SEIP. Un ejemplo de ello es la Institución Educativa para el Desarrollo Intercultural de las Comunidades – INEDIC que se encuentra en el Resguardo Las Delicias del municipio de Buenos Aires, atiende a las comunidades indígenas, afros y mestizos. Su perspectiva educativa parte desde el principio de interculturalidad entendido como el diálogo y la reciprocidad entre las culturas. Practican también principios como: identidad, culturalidad, armonía, autonomía, unidad, territorialidad entre otros para poder desarrollar el PEC conforme al Plan de Vida *Sa't fxinxi kiwe*, siempre a través del “trabajo comunitario” permitiéndoles obtener un beneficio (material, espiritual, recurso económico, etc.) basado en la colectividad (Lame 2008: 40-45).



Foto 4. Taller sobre Escuela Nueva con docentes – INEDIC. (Fotos Cicaficultura).

Como se ha expuesto en algunos apartes del punto anterior, no todas las instituciones educativas tienen implementado de manera idónea el modelo Escuela Nueva, por ello, al interior de sus aulas siguen manteniendo la estructura y organización tradicional de los pupitres individuales y en filas. A nivel de infraestructura están en las mejores condiciones y dotadas con los implementos necesarios, sin embargo, el cuidado o falta de seguimiento hace que se debiliten con rapidez. En forma general, por ser en gran parte de especialidad técnica (pecuaria, agrícola, agropecuaria o agroindustrial) requieren de espacios suficientes para la implementación y práctica de los Proyectos Pedagógicos Productivos, que no sucede en las instituciones con énfasis académico, caso de la IE San José de Altamira (La Vega), no tienen en primer lugar el docente de área técnica, segundo no poseen una finca o huerta institucional para implementar los Proyectos Dirigidos, situación que les impide la formación de los estudiantes en las nociones básicas sobre el cultivo del café, mantenimiento, transformación y comercialización.

Cuando los centros educativos tienen espacios adecuados para la práctica de los PPP y los docentes tienen una visión propositiva y de trabajo conjunto dirigida a la formación, emprendimiento e innovación de acuerdo a las condiciones ambientales y económicas, sobre todo, la integración de las áreas para lograr eficiencia en la producción, les ayuda a los estudiantes a tener diferentes posibilidades de proyección para la continuidad de sus estudios superiores o el proyecto de vida. En este sentido la IE Empresarial Cerro Alto (Caldono) ha sido reconocida a nivel departamental y nacional por sus logros en formación técnica, productiva, comercialización y académica, el profesor Fredy Mera, líder de algunas iniciativas comenta sobre el asunto:

En la institución tenemos diferentes proyectos, resalto el de las comidas nativas donde hemos profundizado mucho en la parte ambiental y la salud, en cómo mirar el campo de manera diferente. A raíz de estas iniciativas hemos tenido la oportunidad de proyectarnos en otros espacios y así generar algunos cambios de conciencia en la comunidad, y principalmente en nuestros estudiantes. [...] nuestro objetivo es resaltar todo lo que tiene que ver con los productos nativos que se han perdido como el chachafruto, la papa cidra, el zapallo y otros que ya no son utilizados. Con esta actividad se están beneficiando 70 familias del municipio, con Escuela y Café se ha proyectado que cada estudiante siembre mil árboles de café y comenzar a generar emprendimiento conjuntamente con la gastronomía (Citado por Moncada 2015).

Una experiencia educativa similar se produce en el municipio de Páez. La Institución Educativa San Miguel de Avirama y bajo el lema *Educamos para la vida y para la autonomía productiva*, los estudiantes pertenecientes a la comunidad Nasa y campesina han logrado que los PPP sean parte integral de los estudiantes y a la vez complementario con la finca de la institución, generando la transformación del café para la obtención del “Café Pilamu S.A” y su respectiva comercialización en la región. Según cuenta su rector Dilfran Medina Cuqui *“los estudiantes de cada grado cumplen con funciones específicas para la implementación de otros PPP: los grados 10° y 11 se encargan de la transformación y mercadeo, 9° del beneficio, 8° de la cosecha y poscosecha, 6° y 7° del mantenimiento del cultivo, 4° y 5° establecimiento del cultivo, de transición a 3° la germinación y almácigo”* (Medina 2015).



Foto 5. Estudiantes de primaria IE San Miguel de Avirama - Páez. (Foto de Dilfran Medina 2015).

3.3.2.2 Los educadores

El Proyecto Escuela y Café es conocido por más de 800 docentes en las cinco regiones cafeteras del Cauca. De ellos 25 han recibido capacitación específica en la iniciativa de “Posprimaria Rural con Metodología Escuela Nueva”, quienes constituyen el grupo de

talento pedagógico de “formadores”, hacen presencia en los establecimientos educativos con el fin de impartir talleres y capacitaciones tanto en Escuela Nueva como en la caficultura y el cultivo del café. Ellos y ellas están reconocidos por la Secretaría de Educación, para que puedan desplazarse y compartir sus conocimientos en otras Instituciones Educativas. A partir del acompañamiento del equipo de trabajo de escuela y café de *Cicaficultura* al plan de trabajo del *comité*, se ha interactuado con mayor cercanía con los colectivos docentes, en la etapa de la evaluación del PEyC, se hicieron encuentros regionales para conocer sus expectativas personales e institucionales con respecto a la educación, encontrando diversas opiniones sobre el modelo de Escuela Nueva, la interculturalidad y la educación para el sector rural.

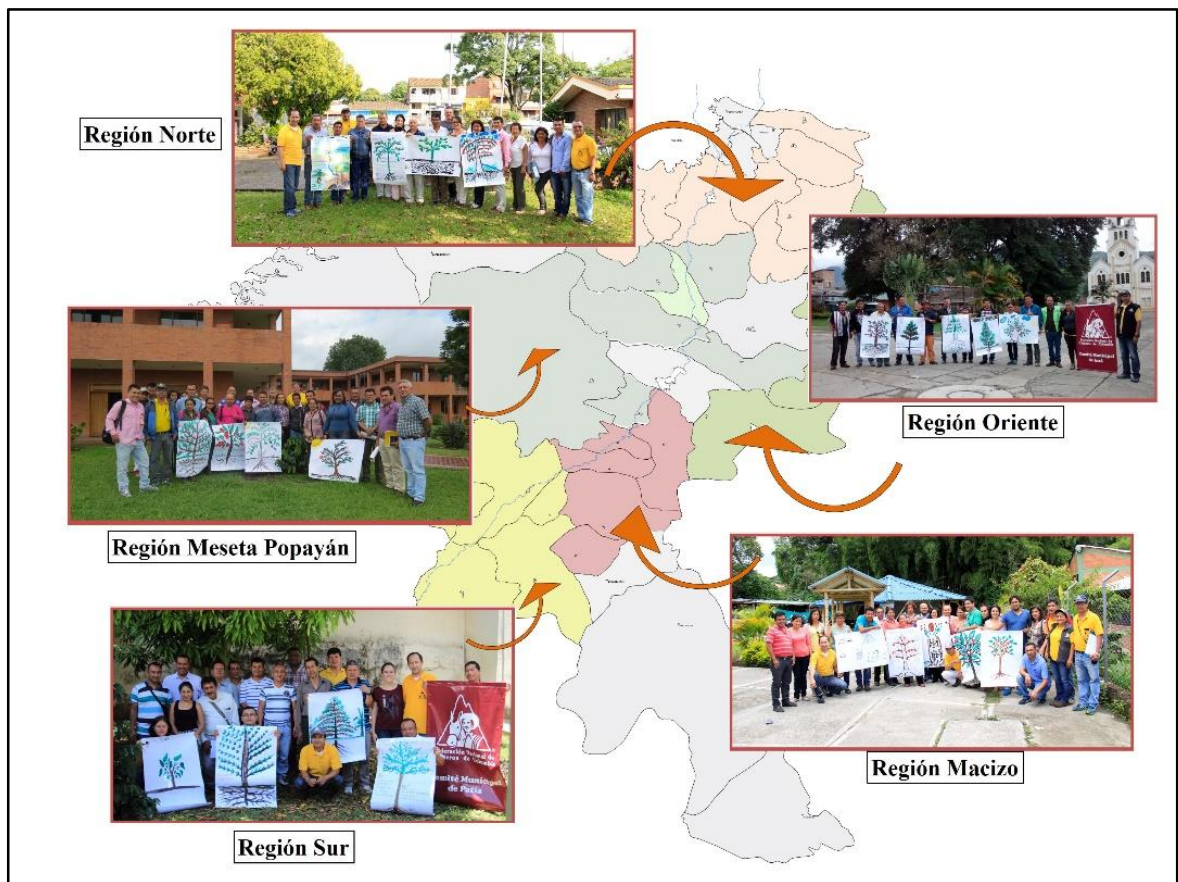


Foto 6. Encuentros regionales de docentes beneficiados por el Proyecto Escuela y Café. (Adaptación personal. Fotos Cicaficultura).

En términos de la indagación por conocer quiénes son los *sujetos* responsables de impartir la educación en el sector rural, y en este caso, en la caficultura, se propuso en los talleres resolver la pregunta: *¿Quién soy en la enseñanza y el aprendizaje a través del tiempo y el espacio?*, las respuestas a través de contar la experiencia de su labor y la representación de la misma, permitieron ver tres situaciones generales: a) aquellos que entraron al sistema educativo por poseer la “vocación de enseñar”, b) aquellos que por condiciones laborales están ejerciendo el rol de la enseñanza y c) El rol docente y su pertenencia a un grupo étnico.

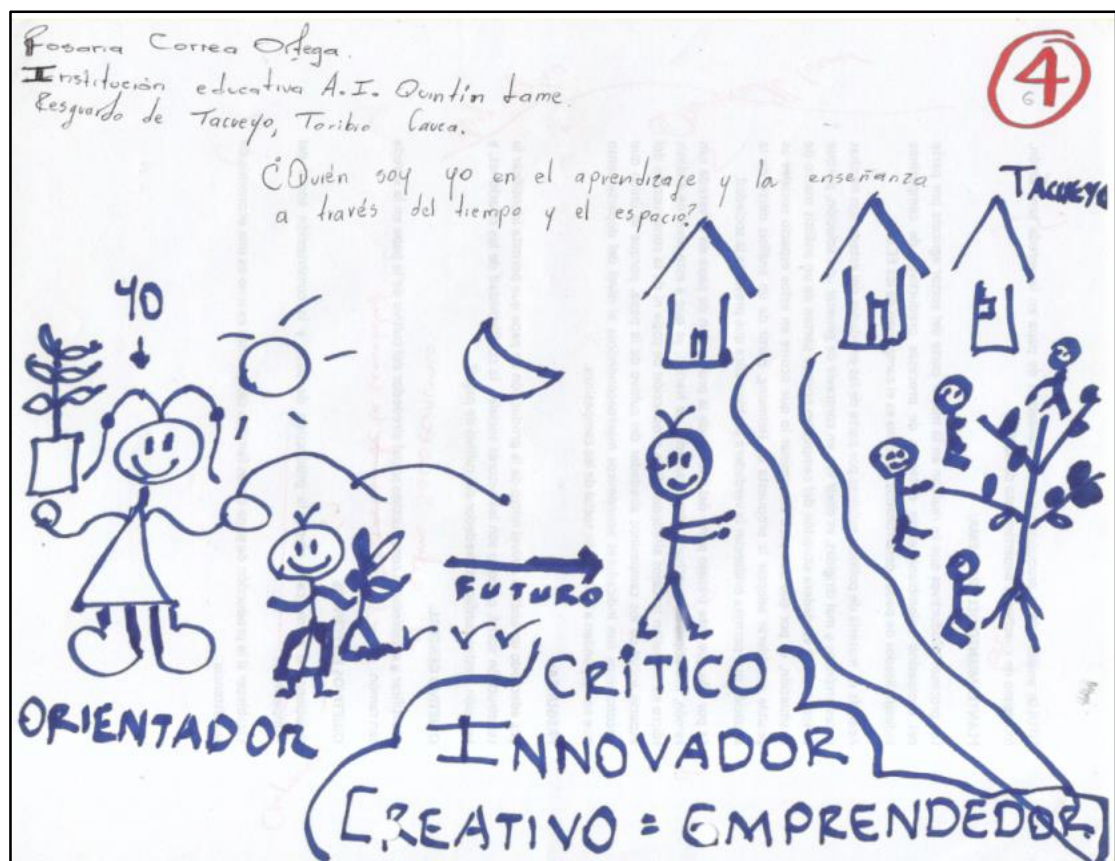


Foto 7. "Yo, orientador". Representación de la identidad de una educadora - 2015 (Imagen de archivo Cicaficultura).

Para el primer caso, son personas que basados en su *deseo* de enseñar buscaron el título de licenciados, poseen la vocación. Mientras que en el segundo grupo, son profesionales especializados en distintas áreas (ingenierías sobre todo) que luego deben hacer un diplomado focalizado en pedagogía, como uno de los requisitos para la evaluación durante

el periodo de prueba y ser admitidos en la carrera docente del MEN. Aunque el origen de las múltiples expresiones sobre el rol docente tienen que ver con las reformas educativas que se han dado a través del tiempo. En la investigación de Humberto Quiceno (2015), el *sujeto* a cargo de la educación es atravesado por distintos roles de la enseñanza, están a cargo el docente, el profesional y el intelectual, el maestro paso hacer parte de otra temporalidad, en su condición de vida y la funcionalidad en el sistema educativo.

El maestro es aquella cosa (persona) a la cual le enseñaron cierto modo de vivir. El maestro vivía en su escuela, ahí dormía, comía y daba escuela. Pasaba todo el tiempo en la escuela, ella era su espacio, su lugar, su ciudad. Cuando surge y se inventa el docente, este nuevo sujeto no vive en la escuela, no pasa todo el tiempo ahí, en ese “lugar sagrado”. El docente va a la facultad. Pasa una cierta parte del tiempo ahí, el tiempo de estudio. Vive en cierta parte de la ciudad y viaja a la facultad. En Colombia, en la Escuela Normal Superior (1936-1948), los maestros fueron recogidos de toda Colombia, desde la provincia, desde el afuera llegaron al centro de la ciudad, la capital. Este cambio en el ser educador, esta nueva vida, este nuevo ser, es el sujeto. ¿Qué entendemos por el sujeto? El *sujeto* es un individuo o colectivo, grupo o multiplicidad, que usa el saber o es usado por él, para inscribirse en un conocimiento y en una verdad. (Quiceno 2015: 126).

Y desde la categoría “intelectual”, Quiceno expresa:

¿Qué pasa con el “maestro como intelectual”? Este sujeto es una categoría propia del Movimiento Pedagógico (1980-2000). También aparece en ciertas orientaciones marxistas de los cursos de las facultades de educación entre 1982 y 1990. Los grupos de investigación que surgen (Educación Popular, el Grupo Federici, el GHPP, el Movimiento Pedagógico), la toma como una categoría para identificar al maestro sindical, al maestro que investiga, al maestro que lucha contra la tecnología educativa y al maestro marxista. Hacia 1996 desaparece, precisamente, cuando emerge en su totalidad y con fuerza el profesional de la educación. Desde la categoría “intelectual”, el profesional es aquel sujeto que no tiene saber pedagógico. Para las facultades de educación, el profesional es aquel que tiene un saber especializado en cierto campo de la educación, por ejemplo, en educación matemática o en educación en ciencias. Para el Estado central, el Ministerio de Educación Nacional, el profesional es quien domina las competencias, gestiona y evalúa. Para las escuelas normales, el profesional es el maestro o docente. La identidad profesional es múltiple (Quiceno 2015: 137-138).

La influencia de las políticas estatales sobre el rol docente es totalmente visible. Generando por tanto unas categorizaciones que los agrupan en una categoría más amplia, “*los del sector oficial*”, cargando así todo tipo de representaciones y movilizaciones, expresiones políticas y de la organización sindical (FECODE, ASOINCA, SUTEC, etc.). Al interior de la experiencia de interacción con los establecimientos educativos con beneficio del Proyecto Escuela y Café, hubo manifestaciones de identidad ligadas a un grupo étnico, tanto indígenas como afro, con mayor presencia en el norte y oriente que en el resto de la zona cafetera. Los procesos de la experiencia educativa al interior de los territorios y la autonomía que los

caracteriza, les permite hablar de “maestros comunitarios” y aquellos que han hecho parte de procesos de formación universitaria, son “etnoeducadores”. Indudablemente el rol del maestro indígena (e indígena maestro) al interior de las comunidades les permite también asumir un rol político, especialmente con el principio de comunitariedad. Los estudios de Castillo, Triviño & Cerón (2008) sobre el rol de los maestros en los territorios indígenas expresa una tipología basada en el análisis de la institución educativa, el rol docente y los antecedentes históricos en la parte escolar y comunitaria (Tabla 6). Finalmente la presencia de comunidades afros en el norte caucano, contribuye a una perspectiva cada vez más compleja sobre la educación en el departamento. En la región hasta el 2005 se registró una población negra o afro con un total de 163.202 habitantes (Portela & Osorio 2015: 106-107). Sus prácticas educativas están amparadas en la Ley 70, en particular la Cátedra de Estudios Afrocolombianos – CEA que debe ser implementada en todos los establecimientos educativos del país, no únicamente para la población afro. Normatividad que escasamente se cumple. En el caso particular del Proyecto Escuela y Café, en los municipios de Buenos Aires, Bolívar, Toribío, Balboa y Miranda se registran prácticas del cultivo de café con estas comunidades, pero al interior de los establecimientos educativos, el rol docente es mínimo. Al respecto los estudios sobre la educación con comunidades afros ha sido cada vez más destacada, sobre todo los avances a nivel de política y el origen conceptual de las *pedagogías de la afrocolombianidad*, promoviendo una perspectiva sobre el modo de entender “la cultura afrodescendiente en el ámbito escolar más allá de los viejos y anquilosados esquemas de la estereotipia de la esclavitud y la invisibilidad de los múltiples aportes de las poblaciones afrocolombianas a la nación” (Castillo & Caicedo 2015: 107-108).

Tabla 6. El rol de los maestros Indígenas

Tipología	Tipo de Institución Educativa	Rol docente	Marcas de su historia escolar	Marcas de la historia familiar-comunitaria
Maestros Indígenas	Escuelas oficiales desarticuladas de los procesos comunitarios-organizativos	Oficializados limitados en su rol en la participación comunitaria	Autoritarismo Escolarización en comunidad de origen.	-Obediencia y Subordinación y -Cultura institucional escolar opaca identidad indígena del docentes.
Indígenas maestros y gestores de política educativa indígena	Escuelas oficiales parcialmente articuladas a su comunidad local y sus organizaciones.	Oficializados con sentido de pertenencia y acción comunitaria.	Evangelización Escolarización en diversos contextos.	Arraigo cultural e identitario en confrontación permanente con el sistema oficial y su cultura escolar.
Maestros comunitarios y comuneros indígenas	Escuela comunitarias totalmente articuladas a procesos comunitarios	Comunitarios – organizativo y político	Evangelización Escolarización en el ámbito local.	Formación tradicional étnica. Formación católica. Identidad indígena anclada en procesos comunitarios.

Fuente: Castillo, Triviño & Cerón (2008: 176).

3.3.2.4 Los estudiantes y padres de familia

El campesino, indígena y afro asimila la caficultura de distintas maneras. La caficultura es múltiple y compleja, más aún en un departamento como el Cauca. Las prácticas desde cada una visibiliza el rol de los estudiantes y padres de familia con respecto al “cultivo del café” y guiadas por las instrucciones que se brindan por parte del facilitador, extensionista o el docente a cargo del área técnica tengan ciertas fisuras, especialmente en las perspectivas de producción, manejo tradicional y técnico del cultivo, el comercio y el sustento familiar. Aquí una mirada a dos experiencias de beneficiados por el PEyC en población campesina.



Foto 8. Estudiantes y el taller de la "Planta EduCafé". Municipio de Morales (Foto de archivo Cicaficultura).

Una mirada desde un estudiante:

He aprendido hacer mi propio esfuerzo, vivo con mi abuela y también le gusta ayudar. Escuela y café es muy bueno, lo que si tengo dudas es con lo que se llama proyectos pedagógicos productivos, el profesor nos explica a veces ha venido hasta acá. El técnico nunca ha venido hasta acá, me he defendido con lo que me han enseñado en la familia, mi papá él sabe mucho, de lo que le enseñaron de mis abuelos... siempre hemos cultivado café, sobre todo el castillo, es bueno. [...] Más adelante pues si puedo ahorrar, quiero seguir estudiando, quiero como agronomía, más sobre agronomía del café. Aquí la finca se llama El Chontaduro y por ahora tengo novecientas plantas, tocó sin abono, nunca llegó y pues creo que hay que ver cómo nos va... (Estudiante, San Isidro-Santander de Quilichao. 21 de noviembre de 2014).

La mirada desde un padre de familia:

... mi hijo está en octavo grado y el otro hace parte del proyecto Fortaleza. Son importantes esas iniciativas que nos traen, el problema es que a los profesores no les gusta, pues como ellos no son de aquí, no les gusta salir, y pues tampoco caminar. Lo otro es que el colegio no tiene el perfil diferente del académico. Y a veces el del comité [extensionista] como es de otro municipio poco viene hasta acá, sería bueno que los profesores y los del comité sean de aquí mismo, para no tener problemas en los proyectos. A mis hijos, pues como yo me he criado con el café, el plátano a veces con la minería, hubo un tiempo que tocó con la coca... bueno eso sirve para ayudarle a los hijos, como enseñarles, ya es tarea de uno hasta donde se pueda ayudarles, lo importante es aprovechar. [...] Afortunadamente tenía este lote sin siembra, cuando llegó escuela y café, mi hijo me contó y pues dije aprovechemos, ahora aquí tiene junto con mi otro hijo, como tres mil y algo de plantas de café, uno les ayuda, porque el uno está estudiando, a veces el otro viaja, para la cosecha uno tiene familiares, amigos y otros que quieran ayudar, es poco a quienes se les paga el día... es como voluntario... (Padre de familia, Altamira – La Vega. 1 de diciembre de 2014).

Narrativas como estas y otras son constantes, lo importante es que las experiencias que suscitan al interior de las comunidades caficultoras permiten generar nociones y expectativas sobre la apuesta que la FNC asume a través de la educación para contribuir al “relevo generacional”. Análisis que se debe asumir en investigaciones posteriores, sobre todo cuando desde la familia y la cultura, piensan a sus hijos e hijas con visiones estrictas y diferentes en la proyección de las comunidades. Aunque no quiere decir, que las circunstancias globales poco interfieren en sus condiciones de vida.

3.3.3.5 Los facilitadores

Los extensionistas y facilitadores son un “talento humano” que buscan intermediar entre el comité y los establecimientos educativos para implementar no solo los PPP, sino también la motivación en los docentes y estudiantes para la práctica de la enseñanza y el aprendizaje

sobre el cultivo de café a través de la Posprimaria Rural con metodología de Escuela Nueva, a través de ellos representan a la FNC en las comunidades. Entre sus funciones esta contribuir a la educación rural y cafetera de la región. Según la evaluación del PEyC en el Cauca, hay un mayor impacto en conocimiento técnico, debido a las exigencias que demanda la implementación y cuidado de las fincas cafeteras. Generando así una debilidad en la acción pedagógica, ya que es notable que ese no es el rol fundamental de los profesionales que integran el equipo de facilitadores. Con la finalidad de fortalecer este campo, en el año 2015, el equipo de trabajo de *Cicaficultura* y el de *facilitadores*, se proponen a integrar conceptos, experiencias y nociones sobre el territorio, la cultura y pedagogías diversas en su quehacer profesional para profundizar la relación social con el sector educativo, especialmente con los actores que a diario interactúan.

[...] nuestro fuerte es la parte técnica, es necesario fortalecer la parte pedagógica. Gracias al taller hemos aprendido muchas cosas relacionadas con las comunidades, aunque a veces es difícil llegarles a ellos, pues tienen sus formas de vida. Ahora uno comprende mejor que hay en el territorio, la cultura y creo que es también importante que la parte social debe ser un fuerte en el papel de los extensionistas [...]. Uno cuando se acerca con más confianza a las instituciones hasta le cuentan todo lo que deben hacer los profesores, los estudiantes, padres de familia, con el tiempo a uno lo van conociendo y ya hace parte de la comunidad. Además para la experiencia le sirve, entiende el campo y para uno es un gran reto. (Facilitador. Mayo 2015).



Foto 9. Montaje propio. Capacitación con facilitadores del comité. Mayo 2015 (Fotos archivo Cicaficultura).

4. CAFICULTURA Y DESARROLLO. LA OPCIÓN INTERCULTURAL Y EL BUEN VIVIR EN EL TERRITORIO

"Entonces la finca poco a poco se fue convirtiendo en una finca cafetera. No había técnicas como las de ahora; en ese entonces no poníamos germinador, ni almácigo, sino simplemente las pepas que caían debajo de los árboles, esas germinaban, levantaban y crecían, y de esas sacábamos. Pero ya mi papá inventó una práctica, una técnica de no arrancar 'a escoba', sino sacar con un pilón de tierra cuadrado como una panela. Picaba los cuatro extremos, sacaba el espedón, y lo llevaba a mano. Luego hacía un hueco de buen tamaño, echaba basura y hojarasca del mismo café, de guamo, de cosas, la clavaba y, como la mata iba con un pilón de tierra, tenía raíz, eso prendía fácil. Así fuimos sembrando, sin trazo ni nada, sino al ojo".

*Lorenzo Muelas Hurtado
(Muelas 2005: 368)*

"El Comité de Cafeteros se vinculó acá enseñándonos la parte técnica y también nos ha brindado apoyo, porque nos ha ayudado con semillas, con bolsas y con proyectos también. El café para mí significa un cambio de vida para uno, vemos que el café en nuestro país es el mejor producto que hay porque el único que tiene el mercado asegurado. Entonces es bueno a que nos dedicáramos a laborar aquí en nuestra tierra sembrando café, a producir el mejor café, el café especial pa que tengamos una buena vivienda, que no tengamos sufrimientos [...] La cosa más importante para mí, es estar unidos y que todos seamos felices y que tengamos una vida digna, que no tengamos sufrimientos".

*Leonardo Díaz. Líder afro de Suárez.
(FNC Video 2016).*

"Yo vengo de una cultura cafetera del Macizo Colombiano, concretamente de Altamira. Y ocurre si hablamos de modelos de desarrollo, la cuestión ha sido muy cambiante, en ese entonces el café era para el desarrollo familiar y comunitario, se perdió algunos componentes comunitarios y por ello llegó la coca a Altamira y a La Vega. Es decir para uno sinónimo de desarrollo es pesos, hoy día se ha vuelto así. Pero en nuestra época, sinónimo de desarrollo era bienestar integral, comunitario, era espiritualidad, era convivencia y entonces simultáneamente con el café había suficiente comida y había un profundo respeto por el medio ambiente. Hoy día todo esto ha cambiado y eso ha generado las crisis, porque los modelos y la sociedad capitalista nos ha llevado a esto..."

*Manuel Gildardo Guzmán
(Encuentro de rectores, octubre 30 de 2015).*

En las secciones anteriores se hizo un ejercicio desde la macroetnografía³¹ para abordar en parte sobre la historia educativa y la comprensión en un contexto específico sobre el origen, la influencia y la trascendencia de un modelo educativo como es Escuela Nueva y su acogida

³¹ Los estudios de Parra sobre la situación de la educación en Colombia le permite sugerir la etnografía como una opción viable para entender los problemas que acontecen al interior de los espacios educativos. En esta medida, la macroetnografía permite comprender las relaciones de las instituciones educativas con respecto a la sociedad, la economía, la cultura y las políticas que se derivan en las comunidades. Generando así no solo una limitación de la comprensión en el aula, la clase, la relación maestro-alumno (labor propia de la microetnografía), sino más bien con los factores históricos, socioecómicos, ecológicos entre otros aspectos estrechamente relacionados con la escuela (Parra 1996c: 361-364).

por la Federación Nacional de Cafeteros como soporte pedagógico para la estrategia educativa Escuela y Café, dirigida en especial para la posprimaria rural (media y básica secundaria). Siendo esta una iniciativa para asumir el relevo generacional como un reto para incentivar la continuidad de la caficultura del país, tal proceso con mayor potencialidad y en más de 30 años en la educación rural del departamento de Caldas, motivación para el Ministerio de Educación Nacional-MEN. Aunque la réplica de Escuela y Café en la caficultura del Cauca no tiene el mismo ritmo, las manifestaciones pluriétnicas, sociales, culturales, organizacionales, territoriales y ambientales hacen que el modo de asumir las nociones de educación, escuela y el café no tengan una misma intencionalidad en la práctica, las consideraciones epistémicas desde los actores en el territorio, sus autonomías y percepciones políticas emprenden una mirada distinta y quizás con algunos aspectos en común sobre las condiciones de vida. Sin embargo, en el tiempo algunas conciliaciones interinstitucionales (comunidad, *comité*, instituciones educativas, gobernación, alcaldías, cooperativas, asociaciones, etc.) hacen que el rumbo y expectativa sobre el cultivo del café y la caficultura también tengan particularidades, bien sean por los antecedentes históricos, políticos y económicos sobre la economía, producción y el comercio que en una esfera más amplia de acción-interacción, caben en las apuesta de análisis sobre discursos y prácticas en el marco del desarrollo en el contexto globalocal (Tobar & Quijano 2006:10).

En esta última sección del presente informe, se asume el “buen vivir” y la interculturalidad como conceptos posibles que permitan seguir pensando la educación en la caficultura caucana. Con el sentido de emprender una mejor comprensión sobre la vida social de las personas dedicadas al cultivo del café, puesto que, la relación técnica, tecnológica y análisis científico sobre las condiciones ambientales, geológicas, variedad climática y agroambientales las han puesto en práctica con los avances científicos de la federación a través de Cenicafé. Por tanto, concierne en los siguientes reglones exponer algunas características que han estado presentes y hacen de la caficultura un escenario importante, sin antes hacer una relación breve y en una forma general sobre el desarrollo, el café y la escuela.

4.1 BREVE RELACIÓN ENTRE EL DESARROLLO, EL CAFÉ Y LA ESCUELA

4.1.1 Sobre el desarrollo

El tema sobre el “paradigma del desarrollo” (Gómez 2007) ha sido abordado desde muchas perspectivas teóricas, discusiones académicas y en los análisis críticos *desde y con* las diversas organizaciones y movimientos sociales tanto de América Latina como del resto del mundo. La “idea de desarrollo ha sido entendida de muy diversas formas, de las cuales parece pertinente destacar su identificación con los cambios en la función de producción y con el cambio tecnológico, con la acumulación de riqueza, con el crecimiento económico, con la evolución a través de estadios predeterminados y con el cambio social” (Peña 2006: 15). En el momento de rastrear tal concepción, nos dice Carvajal, permite encontrar un

“desarrollo como proceso histórico, el desarrollo como discurso, el desarrollo como invención, el desarrollo como imaginación, el desarrollo como promesa, el desarrollo como salvación, el desarrollo como alternativa dominante, el desarrollo como patrón ‘civilizatorio’, el desarrollo como dispositivo para la conquista técnica de la vida, la naturaleza y la cultura, el desarrollo como instrumento para normalizar el mundo (especialmente el tercer mundo) (Carvajal 2009: 20-21).

En cuanto a su definición, en el *Diccionario del desarrollo* (Sachs 1996), Gustavo Esteva contribuye con un análisis sobre el concepto a partir del muy citado discurso del presidente de los Estados Unidos, Harry Truman, quién en uno de sus apartes comenta: “*El viejo imperialismo - la explotación para beneficio extranjero no tiene ya cabida en nuestros planes. Lo que pensamos es un programa de desarrollo basado en los conceptos de un trato justo democrático*” (Truman citado por Esteva 1996: 52). Escobar resalta el “trato justo” como un concepto que promovió “una nueva era en la comprensión y el manejo de asuntos mundiales” en dos perspectivas, entre los países desarrollados y los subdesarrollados (Escobar 1999: 33-35). En el primero, Estados Unidos se consideraba suficientemente capaz de contribuir con sus conocimientos técnicos y científicos modernos hacia quienes fueron estigmatizados como subdesarrollados, países sin mejores condiciones de vida y sin los recursos suficientes para resolver sus propios problemas sociales, tecnológicos y económicos. Ese fraccionamiento social es evidente con fuerza desde siglo XX, dividió las perspectivas sociales y económicas de los países, el hombre moderno Vs los países pobres.

La modernidad del desarrollo económico sería por tanto un cooperante con perspectiva de voluntad internacional que les llevó a la creación en 1945, del Banco Mundial-BM y el Fondo Monetario Internacional-FMI. Los planes de intervención serían promocionados también por las Naciones Unidas y que al final las estrategias desarrollistas en vez de fomentar una condición de vida estable, suscitó lo contrario, se convirtió en “una pesadilla” (Escobar 2007: 21).

A comienzos de la década del cincuenta, esta voluntad era ya hegemónica en los círculos de poder. Pero en vez del reino de abundancia prometido por teóricos y políticos [...], el discurso y la estrategia del desarrollo produjeron lo contrario: miseria y subdesarrollo masivos, explotación y opresión sin nombre [...]. La crisis de la deuda, la hambruna (saheliana), la creciente pobreza, desnutrición y violencia son apenas los síntomas más patéticos del fracaso de cincuenta años de desarrollo (Escobar 2007: 21; Escobar 1999: 35).

En tanto que las acciones del hombre moderno emprendía un fracaso, una evaporación de sus intereses y una crisis del desarrollo. Finalmente ofrecía una “expectativa ilusoria, implícita en la connotación de desarrollo y en su red semántica: crecimiento, evolución, maduración, modernización” (Esteve 1996: 73). Aunque no faltó su reencarnación conceptual, teórica, práctica y evolutiva que sigue suscitando bajo una especie de camuflaje, el *modelo neoliberal*. Esta vez interesado en otras formas del capital: la naturaleza, el conocimiento y las relaciones sociales (Corredor 2014: 89) y que están insertadas en las dinámicas de la economía mundial o de la globalización (Díez 2009).

4.1.2 Sobre el café

Indudablemente por la estrecha relación del café con el mundo de la economía no podría salvarse de las distintas expectativas del desarrollo y el capitalismo. En la búsqueda de algún autor que tuviera ese análisis (café y desarrollo) me encontré con Eduardo Galeano en su libro *Las venas abiertas de América Latina* (2011) y en él hace una particular cita en el que aparece Karl Marx válido para resaltar:

«Pensaréis tal vez, señores –decía Karl Marx en 1848–, que la producción de café y azúcar es el destino natural de las Indias Occidentales. Hace dos siglos, la naturaleza, que apenas tiene que ver con el comercio, no había plantado allí ni el árbol del café ni la caña de azúcar.» La división internacional del trabajo no se fue estructurando por mano y gracia del Espíritu Santo, sino por obra de los hombres, o, más precisamente, a causa del desarrollo mundial del capitalismo (Galeano 2011: 90).

La contribución de Marx sobre los impactos que causarían los dos productos procedentes del oriente daría como origen un capitalismo que devastaría el campo en Latinoamérica (Foto 10)³². Algunas cicatrices que el café había dejado en el paisaje y en la historia a finales del siglo XIX y gran parte del siglo XX, son las grandes extensiones del monocultivo y los antecedentes de “esclavos para la cosecha de café” en Brasil. A partir de algunas referencias, Galeano comenta sobre Colombia lo siguiente:



Foto 10. Montaje personal. Caficultores en Latinoamérica. Izquierda esclavos de Brasil (1885). Derecha campesinos de Colombia (aproximadamente 1905).

En Colombia, territorio de vertientes, el café disfruta de la hegemonía. Según un informe publicado por la revista *Time* en 1962, los trabajadores sólo reciben un cinco por ciento, a través de los salarios, del precio total que el café obtiene en su viaje desde la mata a los labios del consumidor norteamericano⁷⁰. A diferencia de Brasil, el café de Colombia no se produce, en su mayor parte, en los latifundios, sino en minifundios que tienden a pulverizarse cada vez más. Entre 1955 y 1960, aparecieron cien mil plantaciones nuevas, en su mayoría con extensiones ínfimas, de menos de una hectárea. Pequeños y muy pequeños agricultores producen las tres cuartas partes del café que Colombia exporta; el 96 por ciento de las plantaciones son minifundios. Juan Valdés sonríe en los avisos, pero la atomización de la tierra abate el nivel de vida de los cultivadores, de ingresos cada vez menores, y facilita las maniobras de la Federación Nacional de Cafeteros, que representa los intereses de los grandes propietarios y que virtualmente monopoliza la comercialización del producto. Las parcelas de menos de una hectárea generan un ingreso de hambre: ciento treinta dólares, como promedio, *por año* (Galeano 2011: 131).

El “discurso fundacional” que la Federación Nacional de Cafeteros había impartido treinta años atrás (1927-1960) y la continuidad de su política institucional se insertaba con la

³² Fotografías obtenidas de internet. Foto arriba en <http://www.wradio.com.co/multimedia/fotogalerias/en-fotos-esclavos-de-brasil-entre-la-emancipacion-y-la-exclusion/20131120/fotogaleria/2019766.aspx#64890>
Foto de abajo en <http://historiayregion.blogspot.com.co/2012/05/paisaje-cultural-cafetero-el-cafe.html>
(Consultado el 28 de abril de 2016).

perspectiva del desarrollo global a mediados del siglo XX. La política cafetera influenciada por los proyectos de carácter internacional y en apoyo a las políticas del Estado debió definir su enfoque institucional y económico ante la sociedad, sobre todo a las familias campesinas que por efectos de la globalización eran afectadas por inercia en las posteriores crisis cafeteras. Los objetivos de la FNC se hicieron evidentes en el discurso del desarrollo, la modernización, globalización y el interés productivo como expectativa económica. Inclusive como se ha dicho en el capítulo anterior, luego de la cesante época de la república, se daba inicio al “proyecto cafetero del país” y por tanto su contribución a la consolidación de una nación. En el discurso del Ministro de Industrias Francisco J. Chaux dirigiéndose a la representación cafetera durante la inauguración del IV Congreso Nacional de Cafeteros en el año de 1930, insistía en la modernización a través del desarrollo industrial e inclusión del café colombiano en la dinámica comercial del mundo.

Tenéis entre manos una labor de vital importancia para el país, que comprende la revisión de la obra llevada a cabo hasta hoy por la Federación Nacional de Cafeteros y la determinación de los métodos con que debe esta entidad propender de hoy en adelante a la defensa y desarrollo de la industria.

[...]

Debemos esforzarnos porque se abran para el café colombiano todos los mercados del mundo, lo que implica por parte del Gobierno el propósito decidido de obtener que se elimine en los países consumidores con quienes podemos tener relaciones comerciales el impuesto que para nuestro fruto tengan establecido, en lo cual se empeñará perseverantemente por todos los medios legítimos de que pueda disponer; y por parte de la Federación, una labor activa dentro del país, y fuera de él en los centros consumidores con la organización de la propaganda comercial a que he aludido.

[...]

Dentro del país, debe atenderse al productor para que pueda dar a la venta buenas condiciones económicas en buenas condiciones económicas, libre de las explotaciones que manteniéndolo en la ruina menoscaban la industria, un fruto que sea siempre de excelente calidad. El Congreso Nacional de Cafeteros debe considerar que el mayor de sus cuidados es redimir de los peligros constantes de la explotación y de la miseria al pequeño productor ya que de sus plantaciones modestas proviene la mayor parte del café colombiano y puesto que son innegables los beneficios sociales de la división de la propiedad.

No hay quizá entre vuestros estudios ninguno que merezca mayor atención.

El pequeño productor –el campesino auténtico- el cafetero desconocido, es quien mayor aporte del fruto vital le hace al país, y ese ciudadano benemérito está luchando continuamente con las mayores dificultades imaginables.

Aislado de los bancos comerciales por su timidez y su pobreza, aislado de los bancos hipotecarios por el pequeño valor o por la titulación incompleta de su lote de tierra, o porque generalmente tiene su plantación en tierra ajena, es la víctima silenciosa del comprador usurero que se vale de diversos medios para acaparar anticipadamente la cosecha haciendo pingüe utilidad y sacrificando inmisericordemente al productor (FNC 1931: 3-4).

Al final del discurso Chauv culmina con la consigna “*Vamos a trabajar por la industria y por la patria*”. El pensamiento y discurso institucional en sus más de ochenta años de existencia, la Federación Nacional ha interactuado incesantemente y de manera directa con el sector rural, donde el *desarrollo* es la esencia para el progreso y la modernización. Generando circunstancialmente y a través del tiempo, alrededor del cultivo del café, una cultura del café, o como efecto de interacciones más complejas, una “caficultura colombiana”. El siglo XX fue una fase histórica que alude a la cimentación de un “pensamiento político cafetero” y al mismo tiempo a la vanguardia de la “modernización y el progreso”, no solo de la misma economía y la industria, sino su expansión a otros sectores de la sociedad, como la educación, efecto del crecimiento económico y globalización. Vale recordar por ejemplo, la influencia del discurso promovido por el *movimiento escolanovista* (1930-1940) a los proyectos de educación en Colombia y con la universalización de un modelo económico y educativo que absorbía a las familias rurales. Se establece una profunda transformación socioeconómica dependiente de las exportaciones de café y que cambian las relaciones sociales y culturales del campo hacia la ciudad, por ello el origen de la urbanización y la reducción de la actividad agrícola (Helg 1987: 290). En consecuencia se acrecienta los ritmos económicos del mundo y el capitalismo se moviliza en una lógica moderno/colonial capaz de administrar la geopolítica del conocimiento atrayendo a “quienes cuentan” (las familias de origen campesino, indígena y afro) los modos de entender el lugar, la cultura y el poder local (Escobar 2010: 21).

La organización de la familia campesina de las diferentes vertientes culturales ha sufrido la influencia de la modernización urbano-industrial que ha transformado sus formas tradicionales de organización. Un estudio realizado en Colombia sobre las relaciones entre la penetración del capitalismo agrario y las formas de división sexual del trabajo considera que se pueden agrupar las formas de desarrollo agrícola en cuatro tipos: la agricultura mecanizada, la producción cafetera, la agricultura tradicional y las regiones de latifundio ganadero tradicional. El análisis de la división sexual del trabajo en cada uno de esos tipos de producción dio como resultado una serie de hallazgos que significan cambios muy claros en la organización familiar y, desde el punto de vista de este trabajo, en la socialización de las nuevas generaciones (Parra 1996a: 143-144).

En definitiva el desarrollo como el dispositivo conceptual teórico se halla en el discurso del progreso y la modernización cada vez más insistente en el presente siglo, engendrando con mayor potencia también una administración de los recursos que soportan la economía, entre ellos al humano, entendido como un recurso que ayuda a la mano de obra y es el *objeto* de

trabajo (vulnerabilidad de las capacidades sociales para fomentar el desarrollo humano). Hay una intención que desvirtúa las sensibilidades, relaciones de sociabilidad, expresiones de colectividad y comprensión del mundo desde sus cosmovisiones. Dicho de otra manera, el capitalismo es parte de la cronología lineal del mundo, ignorando los espacios-tiempos históricos que construyen los actores sociales protagónicos de los diversos lugares de Colombia y el mundo (Peña 2006:16).

4.1.3 Sobre la escuela

En esa contienda sobre las connotaciones históricas del desarrollo, la *escuela* tiene un espacio vital de origen y trascendencia para todas las culturas y sociedades: “la escuela, como institución formal, surgió como respuesta a la división social del trabajo y al nacimiento del Estado, de la familia y de la propiedad privada” (Gadotti 2003: 8). En tanto que la evolución conceptual y de inmersión en la educación es un dispositivo que bajo las directrices del Estado y en simultánea con las apuestas privadas, las políticas globales, el apoyo transnacional (por ejemplo el Banco Mundial) son propios para el interés del desarrollo económico. Y más aún en el debate por la definición de la escuela en relación con los sistemas de educación. Dussel expresa que “El "sistema educativo" [...] empieza con la *escolarización* que es elitista aunque sea obligatoria y gratuita, culmina su lógica dominadora con las universidades, la ciencia y la tecnología y, por último y extensivamente, con los medios de comunicación” (Dussel 1980: 64). En esa medida ¿Qué le sucede a la escuela en un sistema educativo sumergido en el pensamiento capitalista? ¿O la escuela en el plan económico neoliberal? Las respuestas podrán ser aportadas y analizadas desde múltiples aristas (conocimientos académicos, pensamientos pedagógicos, análisis económico, etc.) y experiencias pedagógicas, sobre todo dar cuenta de las transformaciones en la interacción o roles entre los actores que hacen parte de la escuela y en especial, el papel de los docentes con respecto a los sentidos de proyección que deben entender los estudiantes.

En los años 70 el profesor Iván Illich fundó el Centro Intercultural de Documentación - CIDOC, para debatir la instrumentación educativa, promulgó la idea de que la educación

universal por medio de la escuela obligatoria era imposible y además en conjunto con su organización pone en práctica una lucha contra lo que él denominaba el “veneno del desarrollo o la modernización” (Hornedo 2002). Para Illich la escuela es donde “hay un proceso de edad y se relaciona con maestros, y exige asistencia a tiempo completo a un currículum obligatorio” (1985: 36) y que ésta al interior del proyecto de la nación-Estado y la modernización tiene un rol equivocado para la sociedad:

El que todos tengan iguales oportunidades de educarse es una meta deseable y factible, pero identificar con ello la escolaridad obligatoria es confundir la salvación con la iglesia. La escuela ha llegado a ser la religión del proletariado modernizado, y hace promesas huecas a los pobres de la era tecnología. La nación-estado la ha adoptado, reclutando a todos los ciudadanos dentro de un currículum graduado que conduce a diplomas consecutivos no de semejantes a los rituales de iniciación y promociones hieráticas de antaño. El Estado moderno se ha arrogado el deber de hacer cumplir el juicio de sus educadores mediante vigilantes bien intencionados y cualificaciones exigidas para conseguir trabajos, de modo muy semejante al seguido por los reyes españoles que hicieron cumplir los juicios de sus teólogos mediante los conquistadores y la Inquisición (Illich 1985: 16).

En el sistema educativo “los estudiantes consideran sus estudios como la inversión que produce el mayor rédito monetario, y las naciones los ven como un factor clave para el desarrollo” y están totalmente *escolarizados* bajo las dinámicas del dominio capital, “el camino hacia la felicidad está pavimentado con un índice de precios para el consumidor” (Illich 1985: 52 y 58). La escuela, siguiendo a Mejía, se reduce a un encierro y al cumplimiento de las políticas de calidad sugeridas por el Estado en su urgente superación económica ante la sociedad:

Las consecuencias del encierro sufrido tanto por la educación como por la pedagogía dentro de las paredes de la escuela han sido graves. En primer lugar, la relación social, que por vía de la socialización se encuentra implícita en la educación, se desdibujó y se redujo a una simple relación escolar. Ese encierro permite que ella explique el mundo desde una lógica diferente a la que viven los actores por fuera de ella en una supuesta universalidad, en la cual quedan subsumidas las especificidades de nuestras realidades. Y en segundo lugar, los procesos pedagógicos que se asumían y vivían a diversos niveles, con la institucionalización de la escuela, perdieron su relación con la totalidad social. La escuela se convirtió en un lugar aislado con un discurso y unas prácticas legitimadoras, pero por fuera de la representación social a la cual obedece: es del mundo pero aislada de él, y en los últimos tiempos su encierro, en función de las competencias y estándares, promueven las lógicas de la producción y, por tanto, del capitalismo globalizado (Mejía 2011: 63).

Finalmente la categoría de desarrollo rural es vital, la escuela para este escenario no tendrá las mismas posiciones de análisis como sucede en las ciudades. En Colombia y especialmente para el tema que hemos venido haciendo relación, el proyecto de modernización del país a

través de la industrialización del café, convierte a la escuela como un eje principal en la movilización del desarrollo de la caficultura, se piensa en una “escuela rural” capaz de impartir la vocación agrícola desde la primaria hasta la secundaria, inclusive para padres de familia. Este proceso de formación se inició en 1960 en el departamento del Valle (Restrepo y Sevilla) y luego en los demás departamentos cafeteros, motivando a que los integrantes de las familias pudieran fortalecer las capacidades personales: los niños, jóvenes y adultos acceden en las iniciativas de educación formal y no formal, siendo esta una labor de la educación que promueve el desarrollo rural y regional, la escuela es un agente de cambio que cobra fuerza dentro de los contextos sociales en pro del proceso global del desarrollo (Parra 1996b: 90-103).

El desarrollo y la educación en contextos de la caficultura han sido con el tiempo, temas esenciales y de interés interdisciplinario para las ciencias humanas y sociales (historia, economía, política, sociología, antropología) y las ciencias afines con la ingeniería e industrialización del campo (ambiente, agronomía, ingeniería civil, etc.). Los debates y los enfoques para la comprensión de la sociedad, la cultura y la economía en términos del “desarrollo rural” es lo que más se ha tratado, pero, con la perspectiva del “buen vivir” y la educación intercultural como prácticas que movilicen a la escuela de manera diferente no se han profundizado con mayor detalle, por tanto en el siguiente punto es apenas una reflexión que busca mostrar algunas intenciones de análisis para la relación: caficultura, educación intercultural y buen vivir.

4.2 TRANSICIÓN HACIA UNA APUESTA INTERCULTURAL Y DEL BUEN VIVIR

Una perspectiva intercultural es necesaria para entender y practicar el rol de la educación y la escuela de manera crítica al interior de los diversos territorios del Cauca, donde el cultivo del café y de la caficultura está fuertemente presente. El Cauca es uno de los departamentos del país con mayor referencia sobre luchas autonómicas para la defensa y movilización de sus propias políticas, entre ellas, el tema de educación. Las organizaciones indígenas,

campesinas, afros y con algunas instituciones han generado de alguna manera una “propuesta ética y política orientada a la construcción de sociedades democráticas que articulen igualdad y reconocimiento de las diferencias culturales, bien como a proponer alternativas al carácter monocultural y occidentalizante dominante en la mayoría de los países del continente” (Ferrão 2013:152). Si hay una educación crítica, existe una pedagogía crítica, por tanto, los “sujetos” responsables de las actividades de enseñanza y aprendizaje al interior de la escuela, deben darse cuenta que hay distintas formas de relación entre individuos íntimamente “sociales, culturales y espirituales colectivos que aprenden en interacción interétnica a través del diálogo intercultural y democrático, entre ellos y desde su contexto material, histórico, social, cultural y espiritual” (Souza 2013: 477).

Más allá de aquellas relaciones sociales e interétnicas, los ejercicios de transformación se deben dar desde la educación, para así lograr, una “sociedad intercultural” adaptada a las condiciones, en pro de la armonización colectiva y la justicia social. El maestro Albán sugiere que para lograr esto “es necesario cambiar las condiciones estructurales de desigualdad, de inequidad, de discriminación y de racialización que han configurado históricamente esta sociedad” (Albán 2014: 57). En ese sentido el camino hacia el reto de “interculturalizar la educación” debería ser una cuestión de democracia participativa, capaz de cuestionar las dinámicas discursivas del Estado y sus intenciones supuestamente interculturales. Las manifestaciones sociales serán capaces de desenmarañar y develar lo que Tubino denomina el “doble discurso del interculturalismo instituido”, que constituye un *discurso manifiesto* y una *lógica de la praxis*: el primero se refiere a las normas que el Estado las crea y deben ser parte de la realidad; mientras que la lógica de la praxis es la realidad de los agentes, no es la lógica de las normas y por ello se ha generado una falta de coherencia entre lo que el Estado dice y la relación con la realidad concreta, “un discurso [...] que no actúa en la realidad es un discurso infecundo, vacío, es un discurso muerto” (Tubino 2005: 85-86).

Para caminar hacia la construcción de un enfoque intercultural con intencionalidad crítica al interior del Cauca cafetero, ha sido necesario emprender un ejercicio consistente en “destejer la caficultura” para entender las complejas interrelaciones que se han originado con el tiempo

y que los efectos de la globalización ha homogenizado y direccionado para sus propios fines económicos. Como estrategias para ir recogiendo elementos que ayuden a construir un “tejido intercultural” pertinente para las regiones, se ha creado con *Cicaficultura* la propuesta el foro *Hablemos de Pedagogía*. Su objetivo es generar espacios de diálogo entre los distintos actores del sector educativo, entre ellas las diversas comunidades educativas (docentes, estudiantes y padres de familia), las instituciones gubernamentales, la Universidad y “experiencias otras” de la región y a nivel nacional que ayuden a promover iniciativas posibles para repensar la educación rural y la caficultura. En las memorias de su primera versión, “Transiciones hacia la educación intercultural” se suscitaron algunas preguntas que son necesarias para posteriores reflexiones y de acción colectiva (Cicaficultura y Mavisoy 2014), las cuales hacen alusión a:

1. ¿Cuál es el diseño pedagógico que se está empleando actualmente?
2. ¿Qué entendemos por felicidad en el contexto del desarrollo?
3. ¿Qué significa la estandarización de la educación en una nación pluriétnica y multicultural?
4. ¿Cómo educamos en condiciones de diversidad y de diferencia cuando muchos de los niños y niñas que están sentados, viven en condiciones de desigualdad económica, cultural y étnica?
5. ¿Qué sentidos tiene la producción en la escuela? Y ¿Qué sentidos produce la escuela sobre la producción?
6. ¿En qué medida la educación contribuye al proyecto de vida?
7. ¿Por qué la escuela y sus prácticas sigue siendo monológicas y mono culturales?
8. ¿Qué hacer con el manejo cultural del suelo frente a un manejo industrial del mismo?
9. ¿Quién debe ser el educador para el sector rural?
10. ¿Cuál debe ser el papel del maestro para el sector rural?
11. ¿Cómo pensar el “uso” de la tecnología en el hogar, la escuela y en el territorio?

“Destejer la caficultura” es una intención para generar respuestas *desde, con y para* los sujetos sociales e innovadores en sus propios escenarios (Tejada y Mavisoy 2015: 39), porque

la cotidianidad en la que están sumergidos es en primera instancia el lugar de la reflexión y búsqueda de alternativas. El proceso debe contar con una mayor amplitud y lograr dar respuesta a la pregunta ¿Qué hacer para llegar a la interculturalidad? (Quijano 2014: 90). Tales inquietudes se han pensado desde tiempos, espacios, epistemologías y ontologías diversas.

Las primeras apuestas sobre lo intercultural tienen que ver con la Educación Intercultural Bilingüe en Perú, Bolivia, Ecuador y Colombia. Posteriormente las reflexiones se han dado también desde el apoyo con académicos activistas y críticos. Aunque las instituciones privadas y representantes del Estado han hecho de lo intercultural una cuestión de fines particulares, políticos, culturales y económicos. En lo que respecta, en el presente documento, tiene su lugar de enunciación en la interculturalidad crítica, o si se quiere desde “el sur global que interpela la educación promovida por el proyecto hegemónico productivo-económico y de la sociedad capitalista neoliberal globalizado” (Albán 2014: 69), y que “[de] igual manera interpela un discurso de la multiculturalidad globalizante y liberal, en la cual se respeta lo diferente, pero no se lo valora” (Mejía 2015: 111).

Aunque también es necesario pensar los alcances de la educación intercultural en tiempos de crisis capitalista cuyas consecuencias y por los efectos de la globalización ha generado cambios sociales y culturales en las cotidianidades de las familias no solo rurales, sino en las grandes urbes y metrópolis del mundo. Con esa tónica, es necesario pensar una pedagogía en tiempos de *crisis* (Díez 2009: 9). La crisis es un asunto que principia en la relación capitalismo y modernidad. “Se arraiga en el fracaso de la empresa moderna, a saber, la sustitución del hombre por la máquina. El gran proyecto se ha metamorfoseado en un implacable proceso de servidumbre para el productor, y de intoxicación para el consumidor” (Illich 1978). Los discursos que de ellos engendraron y se crecieron con el tiempo ya no son como prometían ser, por tanto, se recurre a otras formas de economía y desarrollo, como alternativas para un mundo posible y que desde América Latina y el sur muchos/as pensadores/as proponen aspectos distintos para la vida social y en sintonía con la naturaleza

y que al mismo tiempo sean una contra-propuesta a la globalización neoliberal y la crisis del sistema (Bautista 2014; Escobar 2014; Mejía 2011). La crisis,

[...] nos afecta es una fase crucial de nuestra historia que lleva al cambio de las estructuras tradicionales de la sociedad latinoamericana. Es crisis porque las estructuras mismas han llegado a plantearse contradicciones o a sufrir incongruencias de tal entidad que no se pueden resolver sin modificar esencialmente sus propias formas y contenidos. La sociedad sufre así un proceso irreversible de desorganización interna que crea cuerpos y anticuerpos, expresado en valores, normas, grupos, instituciones y técnicas en conflicto. Según algunas interpretaciones teóricas, este conflicto debe ir refractando y agotando el orden social existente para formar finalmente un nuevo tipo de colectividad (Fals 2015: 219-220).

Hay que caminar hacia una respuesta construida de modo colectivo para enfrentar “la triple crisis: económica, ecológica y alimentaria” (Díez 2009: 13-17). La cuestión intercultural es una opción para re-pensarnos colectivamente ante la crisis y la actual coyuntura de *el posconflicto* o *posacuerdo*. En ese sentido los actores de las comunidades educativas son importantes para la participación y la construcción de la Paz de acuerdo a las circunstancias de sus territorios. La escuela y la educación que se desarrolla dentro y fuera de ella, es un escenario para propiciar iniciativas de convivencia digna y que este es un “momento oportuno” para hacer un alto en el camino: primero para reconocer y segundo para proponer nuevas pedagogías críticas, en la re-construcción axiológica y ontológica de la vida en los territorios colectivos, el respeto y el reconocimiento del valor según la moral y la ética construida a partir de las realidades cognitivas de los sujetos.

Existe el reto de no caer en las mismas dinámicas de valoración ética y moral elaboradas por Occidente como el individualismo. El respeto y la justicia con expectativas comunitarias son aún más reales y de relación directa, especialmente cuando en los territorios predomina *el pluriverso*, que no solo es la evidencia de la diversidad cultural y étnica, sino la inclusión de conocimientos otros dirigidos a la comprensión de las distintas manifestaciones en relación con la armonía de la madre tierra (naturaleza). Implica una educación que le apunte al “equilibrio social”. La firma del acuerdo y el fin del conflicto sería un paso hacia ese destino, porque, como sugiere Arturo Escobar, para pensar y practicar la Paz:

Necesitamos pensar de otra forma, una visión más holística donde no se enfatice el factor económico, el consumo, las grandes plantaciones que se han expandido a sangre y fuego a nombre

del desarrollo, sino que se enfatice en que lo que hay que maximizar es el bienestar de la gente, la justicia social, la biodiversidad, la reducción del gasto energético, porque estamos acabando con el planeta; si queremos realmente propender por el posconflicto tiene que haber un cambio radical de estrategia.

El proceso de paz y el fin del conflicto armado es sólo un comienzo para apostarles a la justicia social y a la conservación cultural, que aseguren la pervivencia de los pueblos afrodescendientes e indígenas, de los campesinos, con toda su cultura rural, a diferencia del individuo urbano que le apuesta más a la individualidad, pero tiene que haber otros valores, más colectivos, comunales y comunitarios (Escobar en Navarrete 2015).

En las distintas temporalidades de Colombia y en el departamento del Cauca, la Paz ha sido tema importante para los Planes de Desarrollo diseñados y programados por el Departamento Nacional de Planeación - DNP, el problema, es que ha sido abordada con interrupciones políticas globales, coloniales y del capitalismo, promovido por el discurso proveniente del desarrollismo, cuya globalización ha generado con fuerza una intervención extranjera (BM y FMI) para promover proyectos como el Plan Colombia y los Laboratorios de Paz en gobiernos anteriores. En contranarrativa desde el Cauca se han diseñado los Planes de Vida (propio de los pueblos indígenas) y los Planes de Desarrollo Comunitario (comunidades campesinas y afros), sus propuestas nacen desde la relación territorio y comunidad, con iniciativas y perspectivas para la erradicación de la violencia y el conflicto mediante estrategias que son cimentadas desde la localidad. Por ejemplo la construcción de líder comunitario en torno a la noción del *agrosembrador* en el Macizo Colombiano, moviliza unos saberes, conocimientos y experiencias íntimamente locales, un vocero y un líder, visible en los espacios comunitarios, familias y personas capaces de promover la “vida digna” (Corredor 2014).

Durante el “destejido social de los caficultores” es importante ir encontrando sus expectativas comunitarias (planes de desarrollo local) con la caficultura (hombres y mujeres de todas las identidades), no solo en las dinámicas productivas y económicas en torno al cultivo del café, sino con sus capacidades para direccionar a la comunidad en aspectos sociales, económicos, políticos, educativos y culturales. A partir del Acuerdo de Ibagué-2009, el *Comité* ha venido asumiendo ese reto de acompañamiento con un enfoque del “buen vivir” que aparece planteado en una de las cinco expectativas del acuerdo en mención: “1. Educación con

pertinencia para promover el relevo generacional basado en la cooperación. 2. Producción sostenible de la caficultura basada en agroecología para promover el *buen vivir*. 3. Valor agregado con saldos de convivencia para reconstruir el tejido social. 4. La comunicación como un bien público para fortalecer la armonía comunitaria y, 5. La obra pública como incentivo [de] gestión comunitaria” (Montenegro en Tejada y Mavisoy 2015: 2). A esas expectativas también habría que sumarles la pregunta *¿Cómo no caer en el doble discurso del interculturalismo instituido?* Para empezar, es importante que los conceptos como cooperación, agroecología, tejido social, armonía comunitaria y gestión comunitaria no tengan un mismo efecto de intervencionismo y transferencia, pues queda en el manifiesto del discurso y no en lógica de la praxis. El mismo análisis aplicaría en el momento de abordar el “Plan departamental de Desarrollo: Cauca con Territorios de Paz - 2016 – 2020”, que tiene un punto en común: Territorio de Paz y Buen Vivir³³.

4.2.1 ¿Hacia un discurso alternativo basado en el Buen Vivir y la interculturalidad?

¿Cuáles serían las categorías para pensarse la Escuela y Café de manera diferente? La respuesta en parte está dicha, el Buen vivir y el enfoque intercultural ya son parte de la expectativa, valdría gestar la escuela como un “lugar de acción comunitaria” para mitigar la crisis en la que estamos sumergidos. En el trayecto se ha propuesto construir una labor colectiva *desde, con y para* los sujetos sociales innovadores de la caficultura, integrando la educación y la pedagogía para una práctica distinta del quehacer del maestro en su enseñanza y aprendizaje y también la inclusión del rol de la comunidad. La Iniciativa lleva por nombre Territorio, Escuela y Caficultura-TEC³⁴. El pensamiento crítico en la educación ha generado

³³ Los otros puntos del plan son Cultura y desarrollo social, Generación de riqueza colectiva y Desarrollo ambiental.

³⁴ La iniciativa Territorio, Escuela y Caficultura - TEC es un documento en construcción, cuyos resultados son parte de un pensamiento colectivo entre los actores de las comunidades educativas que ayudan a entender la relación entre la cultura escolar y la cultura cafetera, al mismo tiempo que se promueve el análisis crítico de currículo y comunidad por dentro y fuera de las instituciones educativas. En sentido la innovación pedagógica y curricular también es un tema importante en este proceso, para ello la iniciativa TEC propone tres ejes de trabajo: 1. Ciencia y tecnología, 2. Arte, cultura y comunicación y 3. Mejoramiento de sistemas productivos, todos acogen los Proyectos Pedagógicos Productivos como el espacio físico y cognitivo para la innovación social y pedagógica según las condiciones de vida territorial.

nuevas intenciones en pro de la calidad humana, más sentida y más comprometida con la aceptación de la diferencia y la diversidad cultural. Inicialmente los educadores han dependido de “teorías en crisis porque fueron concebidas no ‘desde y para la vida’ sino ‘desde y para el desarrollo’, por ejemplo, la teoría de la modernidad, desde Estados Unidos, y la teoría de la dependencia, desde América Latina” (Souza 2013: 492). Hasta el momento, lo que aquí le he denominado como la intención de construir un discurso alternativo, se refiere a las categorías (conceptos y procesos) que llevarán a pensar y movilizar dinámicas innovadoras conforme a la realidad de los sectores rurales. Esas cuatro categorías son: Buen Vivir, la educación intercultural, la agroecología y el territorio sustentable. La interrelación entre ellas es posible en una movilidad inspirada en parte por la construcción cognitiva de la espiral de algunos grupos indígenas del departamento (Esquema 1).

Esquema 8. Categorías para un discurso alternativo



Fuente: Elaboración propia

4.2.1.1 La lógica de la espiral

Hablar sobre procesos de transformación y articulación implica asumir algunas posturas de interacción que ayudan a cambiar la visión sobre una apuesta tradicionalista ya ejecutada. Usar la espiral es hacer un reconocimiento a las realidades y subjetividades de comunidades indígenas Nasa, Misak y Yanakuna. Estas hacen alusión a la movilización de la vida colectiva, comunitaria e individual y por tanto una estrecha relación con la Madre Tierra. Es también un símbolo político. Sucede lo mismo con el imaginario Occidental: el poder se representa en líneas organizadas con un movimiento cartesiano al mismo tiempo que socializa un orden jerárquico. Desde las percepciones comunitarias se propone la espiral, pues la estrecha relación con el calendario agrícola y el tiempo lunar inciden en distintas actividades y por tanto en la vida política y económica. Las representaciones del tiempo y el espacio expresan un “sentido”, y en este caso se refiere a un “punto continuo” que construye y comunica una memoria sobre la experiencia de los sujetos. Enseñándonos que hay un movimiento y esto solo resulta cuando la participación entre ellos se produce espacios activos para la búsqueda de equilibrio, armonía, comunalidad, resistencia, etc. Esto integrado con las contribuciones de la Investigación Acción Participativa – IAP, especialmente a partir de los fundamentos de la sociología colombiana, como el sentipensar rescatado por Fals Borda de las comunidades negras del Pacífico, nos ha permitido entender y motivar con mayor fuerza, la generación de estrategias para el reconocimiento de los saberes de la diversidad cultural y su resistencia contra la homogenización (Herrera y López 2014: 264).

4.2.1.2 El sujeto social innovador

Es la población participante, entendida como sujetos activos, promotores de saberes y conocimientos endógenos (el saber ancestral y tradicional) de la interrelación con la educación, la cultura, el territorio, la naturaleza y la diversidad. Como expectativa nos sugieren, teniendo en cuenta la voz local del campesino León Octavio Osorno a soñar, ensoñar y diseñar, verbos que una vez unificados se vuelve en *disoñar*, y por tanto somos *disoñadores* (Nieto 2010). O en la expectativa de comprender un mundo en rápida y profunda transformación, nos dice Manzini (en Escobar 2016: 47), “todos somos diseñadores [...] Cuanto más se debilita la tradición, más deben aprender los sujetos a diseñar sus propias

vidas y pasar de una prevalencia de las actividades llevadas a cabo en una forma tradicional a una en la que las opciones son principalmente de diseño”. Quienes habitan los múltiples territorios caficultores, citando a Escobar, “son vitales en la innovación social” (2016: 184) y en esa posibilidad es necesario promover la justicia cognitiva, aceptación de la diferencia individual, comunitaria y de los contextos variados y modos de vida, hacia el bienestar de los actores, para el asunto que nos urge, son las comunidades educativas, quienes habitan la escuela, lugar de aprendizaje, complemento y apropiación de conocimientos acorde a la realidad local y global (Tejada y Mavisoy 2015: 37).

4.2.1.3 Zona de nivel de incidencia

Se entiende como los objetivos, metas o la noción del tiempo futuro hacia donde se quiere llegar, teniendo en cuenta las expectativas planteadas en los Planes de Vida y Planes de Desarrollo Comunitario. Son los saberes locales en su reflexión y acción sobre cómo las iniciativas han incidido de manera positiva o negativa en la vida personal y comunitaria. Se define la incidencia, el conjunto de las estrategias que promueven el cambio de las nociones sobre un problema real y propio del territorio. Inclusive, pueden incidir a nivel local y regional, más allá de la frontera contextual.

4.2.1.4 Frontera contextual

Implica las formas de vida al interior de una entidad territorial, tanto local como regional. Desde lo más pequeño a lo más grande, de la vereda, el corregimiento, el municipio, el resguardo hasta los espacios construidos culturalmente, como el Macizo Colombiano, y en espacios más concretos, la comunidad educativa. También genera la diferenciación entre los saberes integrados-locales con el conocimiento experto cimentado en distintas instituciones externas como la Universidad, ONG, Organismos Nacionales, el Estado, Instituciones Privadas, Ministerio de Educación Nacional, Secretaría de Educación del Cauca etc., cuya procedencia son de las ciudades nacionales y la intervención internacional.

4.2.1.5 Categorías del discurso alternativo

Son los conceptos que abordados de forma crítica, teórica y práctica ayudan a movilizar de manera inclusiva, integral, colaborativa y colectiva, las nuevas re-configuraciones pero también en el re-conocimiento de los saberes y conocimientos locales sobre la educación, el territorio, la agroecología y los planes de vida. Las categorías para promover un discurso diferente y alternativo son los siguientes:

a. *Buen Vivir*:

Es diferente del “vivir mejor”, este se refiere a la riqueza y acumulación como búsqueda de la abundancia (Walsh 2012: 12). Mientras que el “buen vivir” connota otras acciones sobre el respeto a la vida integral: humano y naturaleza. Al respecto Arturo Escobar recoge algunos puntos importantes para enriquecer la referencia discursiva sobre este principio:

1) cuestiona el ‘maldesarrollo’ [...] basado en el crecimiento y el progreso material como metas rectoras; [...] 2) al acoger la visión del Buen Vivir, asume que no hay un estado de ‘subdesarrollo’ a ser superado, ni uno de ‘desarrollo’ a ser alcanzado, pues refiere a otra filosofía de vida; 3) mueve el debate del antropocentrismo al biocentrismo, y reinserta la economía en la sociedad y los ecosistemas (siguiendo a la economía ecológica). Intuye una ‘nueva ética de desarrollo’ que subordine los objetivos económicos a los criterios ecológicos, la dignidad humana, y el bienestar de la gente. 4) En este sentido, busca articular economía, medio ambiente, cultura y sociedad. Esto demanda la construcción de economías mixtas y solidarias; 5) recupera lo público, la diversidad, y la justicia social e intergeneracional como principios; 6) reconoce diferencias culturales y de género; 7) permite nuevos énfasis, incluyendo la soberanía alimentaria y el control de los recursos naturales” (Escobar 2013: 20-21).

A nivel normativo, en Colombia, su Constitución Política no posee este concepto, que a diferencia de Ecuador y Bolivia, sus avances son fuertes y promueven dinámicas a nivel de la ciudadanía, movimientos sociales y las instituciones. Las experiencias a nivel regional del Cauca se dan con otras estrategias de “horizonte existencial, político y de reafirmación socio/cultural, específicamente en los planes de vida de las comunidades indígenas” (Quijano 2012: 141). Desde los Planes de Desarrollo Comunitario, como los elaborados por las comunidades campesinas del Macizo, se conversa más sobre la “vida digna” (Corredor 2014) o en su forma más general “Vivir con Dignidad” (Ticona 2014: 331).

b. *Interculturalidad*

“Se puede entender como el reconocimiento de las diversas formas de aprender y enseñar la realidad” (*Cicaficultura - EI* 2014). Aquellas realidades establecidas sobre todo en las formas de contacto entre las culturas de manera equitativa y en condiciones de igualdad (Walsh 2005: 4). En su forma amplia nos dice Walsh puede ser un:

[...] proceso de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas, enfocado en generar, construir y propiciar un respeto mutuo y un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, a pesar de sus diferencias culturales, sociales y de género. Es un proceso que intenta romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otra subordinada, así como reforzar las identidades tradicionalmente excluidas, y construir una convivencia de respeto y de legitimidad mutua (Walsh 1998: 119-120).

Es también un principio de equilibrio entre los grupos étnicos (indígenas, negros, mestizos) que puedan existir en la escuela y en el territorio, según nos enseña la experiencia del INEDIC (municipio de Buenos Aires) reseñado en el capítulo anterior. El equilibrio “es un acto de reconocimiento del otro a partir de un fuerte proceso de identidad cultural, lo cual implica respetar la diferencia y querer conocer de manera crítica al otro para ampliar el conocimiento y establecer puentes de comunicación y relación con los demás” (Nene 2003: 52). Inclusive cuando los conocimientos locales son socializados al interior de las educaciones propias e integradas con el conocimiento universal, son también parte de una acción intercultural (NASAACIN 2016). Y las dinámicas de interacción entre lo urbano y lo rural son espacios de reapropiación comunitaria, construcción de ciudadanía y el reconocimiento de la diferencia una actitud que le interesa a toda la sociedad.

c. *Agroecología y territorio sustentable*

Es el espacio para el reconocimiento agroecológico a partir de la sabiduría local: campesina, indígena, afro en su relación compleja con la naturaleza y por tanto con el territorio. Las expectativas críticas de la “otra agroecología” se ha ido construyendo recientemente en la participación teórica y práctica como “nueva ciencia”, resultado de un pensamiento integral

que comprende la política, la economía, lo social y el aspecto relacional agroecológico de “campesino a campesino” o en su aspecto más contextual “de maciceño a maciceño” (Corredor 2014:133). Que podría resumirse en una triple significación: ciencia, movimientos sociales y tecnología (Toledo citado por *Cicaficultura* y Gallego 2015: 38). Aplicado a una perspectiva integral y territorial, el impacto técnico-ambiental y sociocultural “[...] no se lo reduce simplemente a un espacio físico depositario de recursos susceptibles de ser llevados al mercado, sino como un escenario humano, vivencial, en el cual se desenvuelve tanto la existencia individual como el ser social de las comunidades locales, estrechamente vinculadas con la tierra, puesto que existe una apropiación que integra de manera plena a la comunidad con el territorio [...]” (Corredor 2014: 20).

d. *Economías social y solidaria*

La Economía Social y Solidaria-ESS es una apuesta de análisis que busca ampliar la comprensión de procesos socio productivos, tanto para entender el complejo entramado social para producir, distribuir, redistribuir, cambiar, coordinar, consumir, desechar, reciclar, reproducir, para el desarrollo de sinergias comunitarias en procura de defender el territorio como espacio vital de existencia (*Cicaficultura – ESS* 2014). Por tanto es una economía alternativa a la economía clásica, análisis de producción capitalista y positivista. La Economía Social y Solidaria, incentiva las formas de producción colectiva, comunitaria y solidaria al interior de las dinámicas locales, los mercados, el trueque, el comercio tienen una maximización del capital, no en el “vivir mejor” sino en la “vida digna”, una economía más social y humana, transformadora y emancipadora, cuyas propuestas son promovidas desde la autogestión y el bienestar colectivo, propiciando una gran variedad de prácticas sociales entorno a procesos de producción, distribución, consumo y organización (*Cicaficultura* y Mera 2014).

e. *Diálogos de saberes: experto, local y ancestral*³⁵

³⁵ Hago aquí la distinción entre esos tres saberes, el local donde están las personas que han integrado a su formación personal con procesos universitarios, pero que también hay algunas situaciones particulares como la

Son vectores basados en el principio de la reciprocidad, la aceptación de la diferencia como la opción para comprender la diversidad, no solo cultural, sino de los saberes y conocimientos existentes al interior de cada una de las experiencias histórica-colectivas tanto local inmediato como el mismo discurso académico. Se establecen diálogos entre expertos para promover la inter/trans/disciplinariedad, sin descuidar el compromiso con las comunidades. Pero también, además de los diálogos interculturales, el saber local, reconocido por su experiencia, se integra, articula y dinamiza el conocimiento con el conocimiento experto (propio de la academia). En este sentido se promueve la conversación como un “escenario para movilizar la imaginación, (re)crear salidas y avanzar en la construcción de léxicos, lenguajes, imágenes, conceptos, medios, nominaciones, activismos, concepciones, categorías, representaciones y analíticas para pensar la diferencia, consolidar el pensamiento y la práctica relacional, transicional y pluriversal” (Quijano 2016: 7). Una alternativa para que lo subalterno exprese sus expectativas de vida, dejando el silencio y reconociendo los saberes, lo que desde la ecología de saberes, expresa que “cada saber contribuye a tal diálogo es el modo como orienta una práctica dada en la superación de una cierta ignorancia. La confrontación y el diálogo entre los saberes supone un diálogo y una confrontación entre diferentes procesos a través de los cuales prácticas diferentemente ignorantes se transforman en prácticas diferentemente sabias” (Sousa 2006: 79). Con la conversación y el diálogo se buscan los aprendizajes de mutua confianza entre los actores (Fals 2015: 308) presentes en las comunidades educativas y con los agentes de la institucionalidad.

4.2.2 El reto de conversar en la diferencia, la diversidad y en la globalización

La función de la educación en el sector rural es cada vez compleja tanto por su acción política como por su práctica en contextos específicos. La normatividad es imaginada y cada vez recreada al interior del Estado, tal vez porque aún no se conoce y se acierta en gran medida

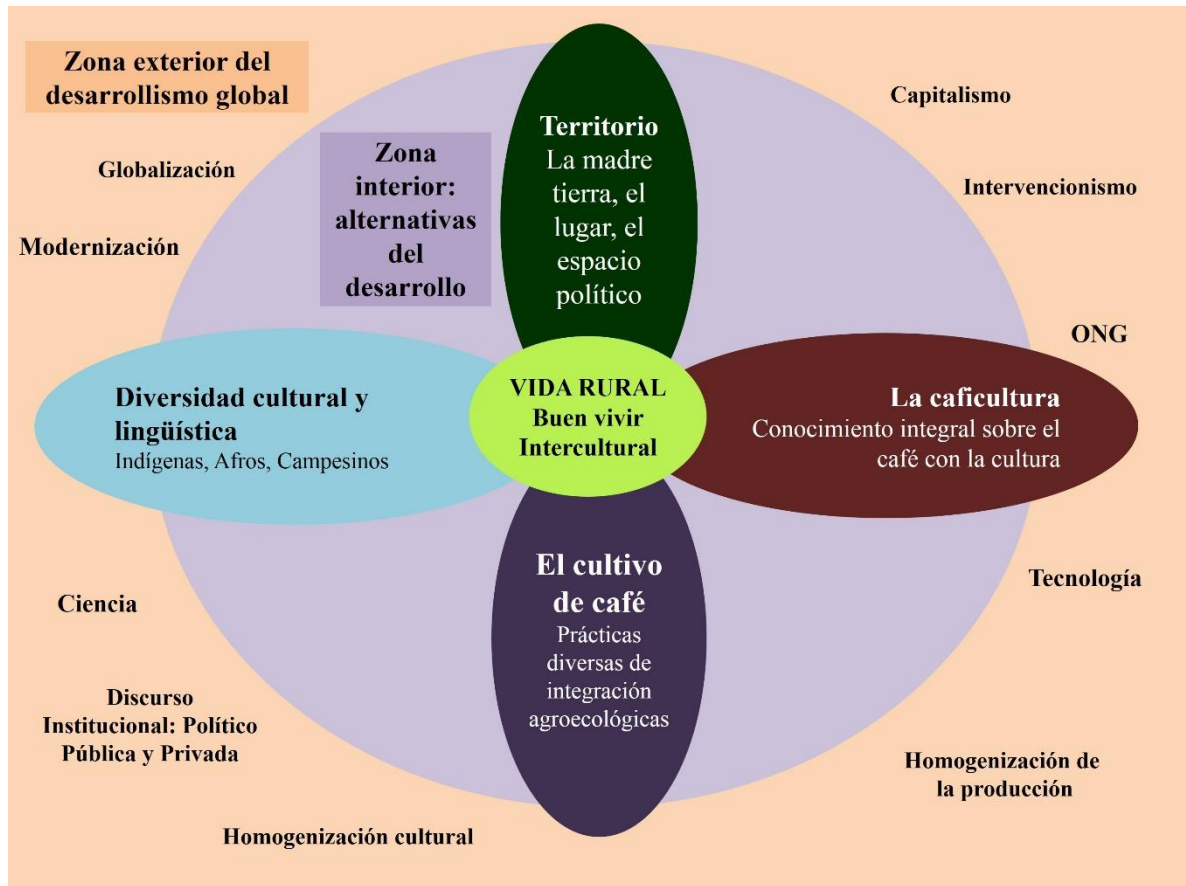
iniciativa técnica y tecnológica. El saber experto, son aquellos que se han dedicado a la comprensión y solución de los problemas a partir del mundo científico. Y el saber ancestral, aquellas experiencias suscitadas por la vida colectiva de las expresiones bioculturales, como es el caso de las comunidades indígenas, afros y campesinos.

cuál debería ser la educación para el sector rural y con qué lineamientos de acción se la construye y además tenga “sentido” estricto en los Planes de Desarrollo, local y regional. En la ruralidad caucana el “contexto caficultor” ha sido de vital importancia, por su contribución no solamente en el entendido económico, sino por las dinámicas complejas sociales, políticas y ambientales con los distintos territorios. La caficultura caucana refleja históricamente una diversidad cultural siempre presente, indígenas, afros y campesinos han hecho del café una opción de vida familiar, comunitaria y de interacción localglobal. Por tanto la caficultura es un conjunto de pensamientos diversos que comprenden y redefinen la producción, la educación y el territorio de muchas maneras.

Las alternativas del desarrollo están presentes y han estado activas todo el tiempo, los efectos de la globalización han generado una ceguera causando ciertas disputas con las distintas formas de intervención producto del desarrollismo global (Esquema 2). El “buen vivir” y la cuestión “intercultural” son el centro de interrelación, capaz de generar una conversación no solo entre individuos, sino el “diálogo epistémico” que asiste esa diversidad cultural y lingüística del departamento, reconociendo que el cultivo de café es un proceso ajeno a las condiciones culturales, siendo la caficultura una integración del saber ancestral con el universal y todo aquello sería posible, antes del territorio, primero está presente la madre tierra. Porque así toda semilla, según el mundo Nasa, es también persona, el café es una persona que visita, foránea, es venido, es llegado, por eso, necesita permiso para entrar a un lugar considerado sagrado: el territorio (Conversación simultánea con un indígena Nasa en Riochiquito, Páez. 2013). Siendo así, el café pasa por una fiesta de armonización:

Las semillas son consideradas personas y requiere ser ayudadas en su proceso de fortalecimiento, por ello se les debe realizar una fiesta. Se armonizan por medio de un ritual que el thê' wala hace para su fortalecimiento. Así como el ser humano se protege mediante el uso de plantas medicinales y medicina occidental, las plantas necesitan un tratamiento especial. Para realizar el ritual, se selecciona la semilla de muy buena calidad y se riegan con plantas como: alegría, yacuma blanca, maíz, frijol, arveja, papa, trigo, cebada, café, plátano, caña (Penagos 2008: 62).

Esquema 9. Intersecciones para un buen vivir e intercultural



Fuente: Elaboración propia.

Según el esquema anterior se suscitan algunas preguntas: ¿Cómo los docentes abordan los espacios (escenarios) rurales para poner en práctica su rol en complejas interacciones? ¿Proponen alternativas para implementar los programas o proyectos educativos conforme a la realidad en el lugar? ¿Hay criterios claros que además de entender la relación pedagogía y territorio contribuyen al “buen vivir” de los educandos, sus familias y comunidades? ¿Aceptan la diferencia para repensar de manera ética e incluyente al “otro sujeto” (el educando en sus múltiples manifestaciones: además de étnico, desplazados, limitaciones físicas y cognitivas, etc.) como ser activo, dinámico y social? Y, ¿Hay disposición para transformar críticamente desde el “lugar” la educación para que sea acorde a la realidad y en articulación con los lineamientos del MEN a través del PER?

En el sistema educativo, al menos desde el Proyecto de Educación Rural -PER del Cauca, se debe repensar su quehacer institucional en el encuentro equitativo y de justicia cognitiva para contribuir en el reconocimiento de las prácticas pedagógicas propias del lugar, considerando el trabajo comunitario (minga), el saber de los mayores, los rituales, los calendarios agroecológicos entre otros, como elementos propios de la *escuela*. Se camina así hacia un esfuerzo por la interiorización de la interculturalidad no solo como utopía, un concepto y un referente teórico, por el contrario, como sugiere Fidel Tubino (s.f.) “la interculturalidad debe ser un proyecto desde la democracia, inclusiva, diversificada y que sea viable en el tiempo” . Los actores de las comunidades activas, son sujetos innovadores de la educación y directos conocedores del contexto, y sobre todo, practican sus propios principios de liderazgo, que fueron claves para la construcción de la primera escuela de la vereda.

La escuela es un territorio y el territorio una escuela, con esa premisa ha surgido la Iniciativa Territorio, Escuela y Caficultura – TEC, esfuerzo colectivo para ser elaborado en conjunto con las comunidades educativas de 12 establecimientos de la región cafetera caucana. Es un lugar con todas las posibilidades didácticas y pedagógicas, soportadas con aspectos cognitivos, ambientales y territoriales. Por el efecto de la colonialidad muchas realidades se ignoran y siguen siendo parte de un bien material para el servicio del capitalismo neoliberal, antes que un lugar de vida. Es el lugar de principios (axiología), la comunidad es el espacio de identidades (diversidad biocultural), la escuela pensada como el lugar de conocimientos complementarios: académicos, técnicos (epistemológicos), el territorio y la sabiduría ancestral, comprendido no solo como la tierra y el ambiente, sino, la madre tierra estrechamente relacionada con el ser humano, por tanto, naturaleza y cultura son aspectos políticos de la vida comunitaria (Democracia participativa). Con todo ello la escuela y el territorio, son uno solo, es la “dualidad intercultural” y multidimensional que puede transformar los currículos escolares, apuntando hacia el fortalecimiento de la vida en las familias caficultoras.

Entre los retos de conversación en la diferencia y la diversidad, está la posibilidad de construir un *sentipensar pedagógico* capaz de movilizar a las distintas creatividades de los

sujetos sociales innovadores, resaltando las lógicas ya existentes en las culturas y el territorio, como la espiral Nasa. Se insiste en poner en práctica lo dicho, generar política, interiorizar el liderazgo y responder a problemas propios del contexto teniendo en cuenta la vocería comunitaria, la reciprocidad y la complementariedad entre los actores. El sentipensar se revela en la medida que existe la interacción mediante el diálogo de saberes por dentro y fuera del aula, la escuela y el territorio. Cuando despierta la iniciativa por un “diálogo intercultural” las nociones de límite, barrera, frontera se diluyen, *disoñando* que algún día, las comunidades educativas generen sus propias iniciativas colectivas, haciendo no solo de las regiones cafeteras, sino un *Cauca pluriverso* posible acorde a sus planes de vida, proyecciones comunitarias, necesidades organizativas y enseñando a la región y la sociedad que un “buen vivir” con principios de autonomía es posible.

5. A MODO DE REFLEXIÓN

“Esto es lo que quería decir. Que América Latina está en condiciones de decirse a sí misma y de decirle al planeta que la civilización no puede ser una mera estrategia de mercado. Que si fuimos los primeros en derrotar el colonialismo, tenemos que ser los primeros en enfrentar la suicida teoría del crecimiento, impulsada no por las necesidades de la especie sino por la inercia del lucro; que al crecimiento hay que oponer una teoría del equilibrio; que los pueblos no quieren opulencia sino dignidad, austeridad con riqueza efectiva, menos consumismo y más creación, menos automatismo y más calidez humana, que la felicidad es más barata de lo que pretende la civilización tecnológica; que ante estas bengalas del espectáculo la vida requiere sencillez y arte, sensualidad y alegría, refinamiento de la vida y un sentido generoso de la belleza.”
(Ospina 2014: 210)

El café, el cultivo del café y la caficultura son situaciones diferentes para el análisis, más aún cuando este tema hace parte de las discusiones al interior de la escuela, el aula y en general en la educación. Al interior de la insalvable globalización, la taza de café nos hizo re-pensar el rumbo de educación en el contexto de la caficultura en el Cauca, un territorio al que personalmente considero, como un territorio de múltiples aprendizajes. En sus montañas andinas he venido encontrando regiones, gente, culturas, expresiones, amistades con quienes se puede “tejer conocimientos”, en ese tejido, la caficultura ha sido un rincón importante para la vida. En algún momento el café, su aroma y buen semblante se adaptó a las condiciones del departamento, que entre campesinos, indígenas y afros desde tiempos inolvidables fortalecieron sus conocimientos y pensamientos para el sustento familiar y regional. Las manos comunitarias, trabajadoras, colectivas, unitarias han escrito, coloreado y dibujado experiencias que se ven reflejadas en un paisaje multicolor, la naturaleza se ha hecho amiga del caficultor. Promoviendo un buen café no solo en el grano y en la taza, sino en la expectativa por tener cada vez una vida más integral, saludable, dinámica y creativa.

Tal vez el modelo Escuela Nueva no va encajar en la cotidianidad rural, por ello es necesario una nueva escuela con enfoque intercultural y del buen vivir. Los encuentros comunitarios de forma interregional: norte, sur, macizo, oriente y la meseta son lugares de expresiones pluriversas, el indígena, el afro, el campesino, todos al mismo tiempo contribuyendo a que las nuevas generaciones continúen diseñando un departamento lleno de esperanza, buenos

aromas en el alma y represente la vida con variados colores. Está en ellos, los profesores y con la ayuda de los padres de familia, promover el liderazgo engendrado en la vida comunitaria, en la educación familiar, con la creatividad, la integración, el diálogo, las experiencias, la justicia y sobre todo una enseñanza-aprendizaje dispuesta a la aceptación de la diferencia como una posibilidad para la construcción de un Cauca pluriverso, la educación pluriversa y más que eso, el abrazo entre cada uno de nosotros para intercambiar expectativas de Paz.

Cicaficultura es una oportunidad para encontrar esos caminos con alternativas diferentes de desarrollo territorial y social para la educación en la caficultura, que continúen trascendiendo en sus proyectos de vida, sin dejar que los conocimientos y prácticas, no solo del café, sino en la promoción del bienestar comunitario a nivel económico, ambiental, cultural, político, innovación y el equilibrio regional. El diálogo interinstitucional es vital independientemente de los antecedentes históricos de modernización e industrialización en la que la Federación Nacional de Cafeteros surgió, este diálogo se puede construir y sobre la reciente expectativa del Comité de Cafeteros del Cauca, de promover una política cafetera regional con nociones del “buen vivir” y la interculturalidad. Estos, serán retos para transformar su expectativa de socialización con las comunidades, pues será pasar de la propuesta a la práctica, y eso implica una reestructuración conceptual en su misión y visión, ya que es una decisión política sobre el enfoque en que se cimentaría el desarrollo, bien sea para una alternativa a la crisis del capitalismo global con perspectiva crítica o enfrentar la crisis con las mismas dinámicas del desarrollo económico mundial.

Finalmente, el rol de la investigación hacia una educación pertinente y construida de manera colectiva desde, con y para las comunidades caficultoras es un intento por definir una pedagogía y educación crítica, pues como alternativa de interacción, la Investigación Acción Participativa-IAP en la comprensión de escuela, permite que las voces de las comunidades educativas compartan sus experiencias, nociones, conocimientos y saberes que ayuden a definir los lineamientos, contenidos, currículos y didácticas con mayor pertinencia en el aula. Algunos autores enfocados en la educación intercultural sugieren que para lograr eso primero

hay que desescolarizar (Illich 1985) a los estudiantes, profesores y padres de familia, tan solo así, podría generarse una transformación de la escuela (Tubino s.f.) más democrática, intercultural y que al interior del aula se promueva “el aprendizaje activo que derive de la experiencia del alumno y su comunidad, que involucre al alumno en el proceso de descubrir y construir conocimiento, y que impulse una praxis - la reflexión, el pensamiento crítico y la acción dirigida a transformar la sociedad para todos” (Walsh 2005: 26). Serían algunas características, que llevarían a Escuela y Café hacia una innovación inclusiva para recrear la modernidad educativa con las voces de todas las culturas, permitiendo un compromiso no solo de los sectores del Estado, sino optar por la interculturalidad como un proyecto ético-político del gobierno regional y nacional para construir una caficultura verdaderamente intercultural (Tubino 2005: 95).

BIBLIOGRAFÍA

Albán Achinte, Adolfo. 2014. “Aportes y retos en la educación intercultural en Latinoamérica y el Cauca”. En *Cicaficultura* y Willian Jairo Mavisoy (Comp.) Memorias: Hablemos de pedagogía. Transiciones hacia la educación intercultural. Sin publicar. Popayán. Pp.57-69.

Aguilar Zambrano, Luis I. 2003. “Crisis del café y el desarrollo regional”. En Cuadernos de Economía. Vol. XXII. No 38. (pp. 239-272). Bogotá.

Bautista Sagalés, Juan J. 2014. ¿Qué significa pensar desde América Latina? Hacia una racionalidad transmoderna y postoccidental. Akal. España.

Carvajal Burbano, Arizaldo. 2009. Desarrollo y postdesarrollo: Modelos y alternativas. Facultad de Humanidades. Universidad del Valle. Cali.

Casa del Cauca – Fundación del Macizo. 2012. Contra la locomotora minera. Chomsky, en defensa del Macizo Colombiano. Consultado el día 7 de octubre de 2013. En: <http://www.casadelcauca.org/2012/09/contra-la-locomotora-minera-chomsky-en-defensa-del-macizo-colombiano/>

Castillo, Elizabeth & **Caicedo**, Jose A. 2015. “De las batallas contra el racismo epistémico de la escuela colombiana. Un acontecimiento de pedagogía insumisas”. En Medina, Patricia (Coord.) Pedagogías insumisas: movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapa. CESMECA. (pp. 93-117). México.

Castillo, Elizabeth; **Triviño**, Lilia & **Cerón**, Patricia. 2008. Maestros indígenas. Prácticas, saberes y culturas pedagógicas. Editorial Universidad del Cauca. Popayán.

Collazos A., Raúl & **Alarcón V.**, Yohana. 2015. Semillero. Liderazgo juvenil comunitario. Comité Departamental de Cafeteros del Cauca. Popayán.

Comité-SICA. 2016. Caficultura del Departamento del Cauca. Reporte a 30 de Enero de 2016. Comité Departamental de Cafeteros del Cauca. Popayán.

Comité Vídeo. 2012. Escuela y Café. (30/09/2012). [Archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=BstIweRd2Ic&list=PLsv2ytLLCXUJXejQ918pePCy72AKR4AF&index=7>

Cicaficultura. 2015. “Innovación social”. Consultado el día 7 de abril de 2015. En <http://www.cicaficultura.co/innovacion-social>

Cicaficultura, Tejada Ch., Sara & Mavisoy M., Willian. 2015. ¿Cómo estamos con Escuela y Café? La evaluación participativa sobre el Proyecto Escuela y Café en el Departamento del Cauca. Informe de evaluación. Cicaficultura. Popayán.

Cicaficultura & Gallego T, Alix. 2015. Condiciones de Calidad Programa de Ingeniería Agroecológica-Por Ciclos Propedéuticos. Manuscrito. Popayán.

Cicaficultura & Mera P, Yulieth. 2014. Estado del Arte Economía Social y Solidaria: Aproximaciones Conceptuales. Manuscrito. Popayán.

Cicaficultura- EI. 2014. Educación Intercultural. En Proyecto Centro de investigación, promoción e innovación social para el desarrollo de la caficultura caucana. Plegable. Popayán.

Cicaficultura - ESS. 2014. Economía Social y Solidaria. En Proyecto Centro de investigación, promoción e innovación social para el desarrollo de la caficultura caucana. Plegable. Popayán.

Cicaficultura y Mavisoy M, Willian J. 2014. Memorias: Hablemos de pedagogía. Transiciones hacia la educación intercultural. Sin publicar. Popayán. Pp.57-69.

Correa, Claudia. 1992. “El desarrollo de la caficultura en el Cauca”. En Ensayos sobre Economía cafetera. Año 5 No 7. FNCC. (pp. 133-147). Bogotá. Consultado en Noviembre 15 de 2014. Disponible en:
http://www.federaciondefaferos.org/particulares/es/ensayos_sobre_economia_cafetera/

Corredor Jiménez, Carlos E. 2014. Globalización, Sistema Mundo y Territorialidades locales. Editorial Universidad del Cauca. Popayán.

DANE – Departamento Administrativo Nacional de Estadística. 2016. Metodología General Tercer Censo Nacional Agropecuario – 3er CNA 2015. Bogotá. Disponible en:
http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/agropecuario/CNA/metodologia_CNA-01_V1.pdf

Díez Gutiérrez, Enrique J. 2009. Globalización y educación crítica. Ediciones desde abajo. Bogotá.

DNP – Departamento Nacional de Planeación. 2015. El campo colombiano: un camino hacia el bienestar y la paz. Informe detallado de la misión para la transformación del campo. Tomo 2. DNP. Bogotá.

Dussel, Enrique. 1980. La pedagógica latinoamericana. Nueva América. Bogotá.

Escobar, Arturo. 2016. Autonomía y diseño: La realización de lo comunal. Editorial Universidad del Cauca. Popayán.

Escobar, Arturo. 2014. Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia. UNAULA. Medellín.

Escobar, Arturo. 2013. Una minga para el postdesarrollo: lugar, medio ambiente y movimientos sociales en las transformaciones globales. Desde Abajo. Bogotá.

Escobar, Arturo. 2010. Territorios de diferencia: Lugar, movimientos, vida, redes. Envión Editores. Popayán.

Escobar, Arturo. 2007. La invención del Tercer Mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo. Fundación Editorial el perro y la rana. Caracas.

Escobar, Arturo. 1999. El final del salvaje. Naturaleza, cultura y política en la antropología contemporánea. ICAN – CEREC. Bogotá.

España E., Irina & Sánchez T., Fabio. 2010. “Industrialización regional, café y capital humano en la primera mitad del siglo XX en Colombia”. En Documentos CEDE. Edición electrónica. No 36. Universidad de los Andes. Bogotá. Consultado en Mayo 27 de 2016. Disponible en:

https://economia.uniandes.edu.co/components/com_booklibrary/ebooks/dcede2010-36.pdf

Esteva, Gustavo. 1996. “Desarrollo”. En Sachs W. (Editor). Diccionario del desarrollo. Una guía del conocimiento como poder. (pp. 52-78). PRATEC. Perú

Estrada, Fernando. 2011. “Por los senderos del café. La bebida del diablo: historia económica y política del café en Colombia”. En Credencial Historia No 261. Editorial Credencial. Bogotá. Disponible en Biblioteca Virtual Banco de la República. Consultado en Mayo 22 de 2016.

<http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/revistas/credencial/septiembre2011/sendero-cafe>

Encuentros Regionales para la Paz – ERP. 2016. El Cauca escenario para el posconflicto. Portal Web: <http://www.encuentrosregionales.co/?p=624> Consultado 17 de Marzo de 2016.

Fals Borda, Orlando. 2015. Una sociología sentipensante para América Latina. Siglo XXI – CLACSO. México.

Ferrão Candau, Vera María. 2013. “Educación Intercultural Crítica”. En Catherine Walsh (Editora) Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir (re)existir y (re)vivir. Abya Yala. Quito. Pp.145-161.

Fidalgo, Ximena. 2013. “Escuela y Café, una gran apuesta por la educación. Entrevista a Rosario Salazar, Federación Nacional de Cafeteros”. En Premio Corona Pro Hábitat (Ed.). Escuelas Rurales para Colombia Convocatoria 2013. (pp. 50-51). Bogotá.

FMM-Fundación Manuel Mejía. 2016. Misión y visión. ¿Quiénes somos? Consultado el día 22 de mayo de 2016. <http://www.fmm.edu.co/quienes-somos/mision-y-vision/>

FMM-Fundación Manuel Mejía. 2015. Informe de Gestión 2015. FMM. Bogotá.

FNC-Cauca. S.f. Nuestro Comité Departamental del Cauca. Consultado el 1 de mayo de 2016. En https://cauca.federaciondecafeteros.org/fnc/nuestro_comite/category/118

FNC-Federación Nacional de Cafeteros. S.f. a. Sistema de Información Cafetera – SICA. Consultado el 12 de abril de 2016. En https://www.federaciondecafeteros.org/particulares/es/servicios_para_el_cafetero/sistema_de_informacion_sica-1/

FNC-Federación Nacional de Cafeteros. S.f. El profesor Yarumo. Consultado el 25 de mayo de 2016. En <https://www.federaciondecafeteros.org/particulares/es/fnc/print/112>

FNC-Federación Nacional de Cafeteros. 2014. Servicio de Extensión. Consultado el día 12 de abril de 2016. En https://www.federaciondecafeteros.org/caficultores/es/servicios_de_extension/

FNC-Cenicafé. 2013. Manual del cafetero colombiano. Investigación y sostenibilidad de la caficultura. Tomo 1. Legis. Bogotá.

FNC-Federación Nacional de Cafeteros. 2013. “Proyecto Pedagógico Productivo Escuela y Café”. En Premio Corona Pro Hábitat (Ed.). Escuelas Rurales para Colombia Convocatoria 2013. (pp. 47-49). Bogotá.

FNC Video -Federación Nacional de Cafeteros de Colombia (27/07/2016). Héroes de la Caficultura: Leonardo Díaz, Líder en producción sostenible. Municipio de Suárez [Archivo de video]. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=GFo17T0pm_A&list=PLNntyNnLMdowxI5yFwTK9L_5K5UjaoyIb&index=3

FNC Video -Federación Nacional de Cafeteros de Colombia (27/07/2016). Héroes de la Caficultura: Dian Cunda Chindoy, joven líder Escuela y Café. Municipio de Miranda [Archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=UPrINenHNtU>

FNC-Federación Nacional de Cafeteros. S.f. Guía Ambiental para el Sector Cafetero. Segunda Edición. Documento electrónico. Consultado el día 3 de abril de 2016. Disponible en: http://www.federaciondecafeteros.org/caficultores/es/servicios_para_el_cafetero/documentacion/

FNC-Federación Nacional de Cafeteros. 2008.”Consolidar el relevo generacional”. En LXX Congreso Nacional de Cafeteros. Presentación diapositivas. FNC. (pp. 1-26). Bogotá.

FNC-Federación Nacional de Cafeteros. 2005. Extensión rural en la Federación Nacional de Cafeteros de Colombia. Gerencia técnica-Departamento de extensión. Bogotá.

FNC-Federación Nacional de Cafeteros. 2010. “Informe Comité Departamental de Cafeteros del Cauca”. En LXXV Congreso Nacional de Cafeteros. Informes Comités Departamentales. FNC. (pp. 39-50). Bogotá.

FNC-Federación Nacional de Cafeteros. 1933. Boletín de estadística. Censo cafetero levantado en 1932. Vol. 1. No 5. (pp. 117-138). FNC. Bogotá. Disponible en: <http://www.banrepcultural.org/sites/default/files/brblaa93728.pdf>

FNC-Federación Nacional de Cafeteros. 1931. Revista Cafetera de Colombia. Labores del IV Congreso Nacional de Cafeteros. Vo. VIII – No 22. (pp. 731-775).

Flórez Ochoa, Rafael. “La dimensión pedagógica Formación y Escuela Nueva en Colombia”. En: Revista educación y pedagogía. No 14 y 15. (pp. 197-219). Universidad de Antioquia. Antioquia.

Gadotti, Moagir. 2003. Historia de las ideas pedagógicas. Siglo XXI editores. México.

Galeano, Eduardo. 2011. Las venas abiertas de América Latina. Siglo XXI. México.

Gobernación del Cauca. 2016. “Gobernador del Cauca instala sesiones extraordinarias en la Asamblea Departamental para estudiar y aprobar el Plan de Desarrollo”. Consultado el día 30 de abril de 2016. En <http://www.cauca.gov.co/noticias/gobernador-del-cauca-instala-sesiones-extraordinarias-en-la-asamblea-departamental-para>

Gómez, Víctor Manuel. 1995. “Una visión crítica sobre la Escuela Nueva de Colombia”. En: Revista educación y pedagogía. No 14 y 15. (pp. 280-306). Universidad de Antioquia. Antioquia.

Grosso, José Luis. 2012. Del socioanálisis a la Semiopraxis de la Gestión social del Conocimiento. Contranarrativas en la telaraña global. Editorial Universidad del Cauca. Popayán.

Helg, Aline. 1987. La educación en Colombia 1918-1957. Una historia social, económica y política. CEREC. Bogotá.

Herrera F. Nicolás Armando & López G., Lorena. 2014. Ciencia, compromiso y cambio social. Textos de Orlando Fals Borda. Lanzas y letras. Montevideo.

Herrera Cortés, Martha Cecilia. 2013. Educar el nuevo príncipe ¿asunto racial o de ciudadanía? Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

Herrera Cortés, Martha Cecilia. 1999. *Modernización y Escuela Nueva: 1914 – 1951*. Plaza & Janés. Bogotá.

Hornedo, Braulio. 2002. “Iván Illich. Hacia una sociedad convivencial”. Consultado el 30 de julio de 2016. En: <http://www.ivanillich.org.mx/vida.htm>

Illich, Iván. 1985. *La sociedad desescolarizada*. Joaquín Mortiz Planeta. México.

Illich, Iván. 1978. *La convivencialidad*. Virus Editorial. México.

López Ramírez, Luis Ramiro. 2006. “Ruralidad y educación rural. Referentes para un Programa de Educación Rural en la Universidad Pedagógica Nacional”. En: *Revista Colombiana de Educación*. No. 51. (pp. 138-159). Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

Machado C., Absalón. 2001. “El café en Colombia a principios del siglo XX”. En *Desarrollo económico y social en Colombia. Siglo XX*. (pp. 77-97). Universidad Nacional de Colombia. Bogotá. Disponible en: <http://www.bdigital.unal.edu.co/795/>

Mavisoy M., Willian Jairo. 2016. *De Altamira a Riochiquito. Narrativas y memorias en contextos de la caficultura caucana*. Manuscrito. Popayán

Medina, Dilfran. 2015. “Experiencia Institución Educativa San Miguel de Avirama. Educamos para la vida y la autonomía productiva”. Ponencia presentada en el II Foro Hablemos de Pedagogía. La educación rural en el contexto de la caficultura y los PPP como una estrategia educativa. Cicaficultura. Popayán.

Mejía J. Marco Raúl. 2015. *La educación popular en el siglo XXI. Una resistencia intercultural desde el sur y desde abajo*. En *Praxis y Saber. Revista de Investigación y Pedagogía*. Vol. 6. No 12. Jul.-Dic- 2015. Pp. 97-128. Disponible en http://revistas.uptc.edu.co/revistas/index.php/praxis_saber/article/view/3765/3547

Mejía J, Marco R. 2011. *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur (cartografías de la educación popular)*. CEAAL. Lima.

Mejía J. Marco Raúl y Awad G. Myriam. 2007. *Educación popular hoy. En tiempos de globalización*. Ediciones Aurora. Bogotá.

MEN – Ministerio de Educación Nacional. 2010. *Manual de Implementación Escuela Nueva*. MEN. Bogotá.

MEN – Ministerio de Educación Nacional. 2012. “Implementación del modelo Escuela Nueva y Escuela y Café en educación básica primaria, básica secundaria y media.” En *Secretaría de Educación del Cauca*. Consultado el 5 de octubre de 2015. Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-299049.html>

Muñoz O., Luis Genaro. 2014. “Editorial: Caficultura sostenible, moderna y competitiva”. En: Ensayos sobre economía cafetera. No 30. Ene.-Dic. (pp. 5-10). FNC. Bogotá.

Museo del Oro. S.f. Cultura del hombre cafetero. Disponible en <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/modosycostumbres/homca/indice.htm>

Molina H., María M. 1998. “La instrucción pública en el actual eje cafetero a finales del siglo XIX”. En Revista Historia de la Educación Colombiana. Universidad de Nariño. Pasto. No 1. (pp. 163-178). Consultado en Mayo 15 de 2016. Disponible en: <http://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhec/article/view/1219/1474>

Moncada, Marcela. 2015. “Popayán fue escenario del primer evento en promoción el café caucano. Escuela y café participó de la actividad”. En Diario del Cauca. Junio 27/2015 www.diariodelcauca.com.co

Murillo, Margalida. 2010. “La caficultura colombiana en el siglo XXI: Una revisión de la literatura reciente”. En: Gestión y Región. N°. 9. enero–junio. (pp. 127-152). Pereira.

Museo del Oro. S.f. “Cultura del hombre cafetero”. En Biblioteca Virtual Luis Ángel Arango. Banco de la República. Consultado en su Web. Junio 18 de 2016. <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/modosycostumbres/homca/indice.htm>

NASAACIN. 2016. La educación propia y autónoma en el Cauca. Hacia una pedagogía libertaria. Consultado el día 22 de agosto de 2016. En en <http://nasaacin.org/informativo-nasaacin/3-newsflash/8346-la-educaci%C3%B3n-propia-y-aut%C3%B3noma-en-el-cauca-hacia-una-pedagog%C3%A1-libertaria>

Narváez, Eleazar. 2006. “Una mirada a la escuela nueva”. En Revista Educere. Vol. 10. No. 35. Oct.-Dic. (pp. 629-636). Universidad de los Andes. Venezuela.

Navarrete Cardona, Steven. 2015. Entrevista con Arturo Escobar. “Hay que acabar la idea afanosa del crecimiento económico”. En El Espectador. Publicación de 2 Septiembre de 2015. Bogotá. Disponible en: <http://www.elespectador.com/noticias/economia/hay-abandonar-idea-afanosa-del-crecimiento-economico-articulo-583450>

Nene, Yamilé. 2005. “La Interculturalidad”. En Revista de Educación Çxayu’çe. No 7-8. (pp. 46-52). Bogotá.

Nieto Sotomayor, Daniel. 2010. Diseñar la escuela: “para sembrar y cultivar un jardín de infantes planetarios”. En Congreso Iberoamericano de Educación. Ponencia. Septiembre 13, 14 y 15. Buenos Aires.

Nulvallue. 2001. “Profesor Yarumo, damnificado del recorte cafetero”. En El Tiempo. Publicación 29 de enero de 2001. Consultado el 25 de mayo de 2016. Disponible en: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-618617>

Ocampo, José Antonio. 2014. Saldar la deuda histórica con el campo. Marco conceptual de la Misión para la Transformación del Campo. DNP. Documento. Bogotá.

OEI-Organización de Estados Iberoamericanos. 2003. Escuelas que hacen escuela. Formando para el trabajo en los países andinos. OEI. Regional Bogotá. Bogotá.

OIC-Organización Internacional del Café. 2003. Ideas e iniciativas surgidas en la reunión de alto nivel en mesa redonda OIC/Banco Mundial del 19 de mayo de 2003, en busca de soluciones a la crisis del café. Inglaterra. Consultado el 18 de mayo de 2016. <http://www.ico.org/documents/icc88-5c.pdf>

Ospina, William. 2014. El dibujo secreto de América Latina. Penguin Random House Grupo Editorial. Bogotá.

Ossa C., Alexander y **Cortés O.** María. 2009. La posprimaria rural con metodología Escuela Nueva. Comité de Cafeteros de Caldas. Manizales.

Palacios, Marco. 1983. El café en Colombia, 1850-1970. Una historia económica, social y política. El Colegio de México – El Áncora Editores. Bogotá.

Parra G., Tatiana, **Guzmán.,** Sandra, **Ruiz.,** Cristian & **Mavisoy M.,** Willian. 2010. “El Café Macizo: circunstancias de la inflación en tiempos de guerra”. En Concurso nacional de la banca escolar a la banca central. No 741. Ensayo semifinalista. Disponible en: <http://www.banrep.gov.co/es/node/28055>

Parra Sandoval, Rodrigo. 1996a. Escuela y modernidad en Colombia. Tomo 1. Alumnos y Maestros. Tercer Mundo Editores. Bogotá.

Parra Sandoval, Rodrigo. 1996b. Escuela y modernidad en Colombia. Tomo 2. Escuela Rural. Tercer Mundo Editores. Bogotá.

Parra Sandoval, Rodrigo. Et.al. 1996. La escuela nueva. Editores Colombia. Bogotá.

Parra Sandoval, Rodrigo. 1978. La educación rural en la zona cafetera colombiana. CEPAL. Buenos Aires.

Penagos, Jorge. 2008. Prácticas culturales sobre el manejo y uso de la madre tierra en el resguardo indígena de Páez de las delicias. Trabajo de grado. Lic. Etnoeducación. Convenio CRIC – Unicauca. Popayán.

Peña Forero, Enrique. 2006. “Carácter socio-histórico del desarrollo”. En Quijano, Olver y Tobar, Javier (Comp.) Discursos y prácticas del desarrollo globalocal. (pp. 15-37) Editorial Universidad del Cauca. Popayán.

Portela G., Hugo & Osorio G., Carlos. 2015. Educación superior: regionalización y territorio en el Cauca. Sello Editorial Universidad del Cauca. Popayán.

PDES – Plan de desarrollo económico y social. 1991. Revolución Pacífica – 1990 -1994. DNP. Bogotá.

Plegable. 2011. Denominación de Origen Regional Café de Cauca. Comité Departamental de Cafeteros del Cauca. Popayán.

Quiceno, Humberto. 2015. “Sujeto y subjetividad en las ciencias de la educación en Colombia. El docente, el profesional y el intelectual”. En Echeverri S., Jesús (Editor.) Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía. Siglo del Hombre Editores. (p.p. 121-147). Bogotá.

Quijano, Olver. 2016. La conversación o el ‘interaccionismo conversacional’. Pistas para comprender el lado oprimido del(os) mundo(s). Manuscrito. Popayán.

Quijano, Olver, Corredor, C. & Tobar, J. 2014. “Desde el Sur: Desafiando y repensando las representaciones del desarrollo”. En Nómadas. No 40. Universidad Central. (pp. 221-237). Bogotá.

Quijano, Olver. 2014. ¿Por qué la necesidad de un Proyecto Escuela y Café con perspectiva basada en la educación intercultural? En CICAIFICULTURA y Willian Jairo Mavisoy (Comp.) Memorias: Hablemos de pedagogía. Transiciones hacia la educación intercultural. Sin publicar. Popayán. Pp.70-79.

Quijano, Olver. 2012. Ecosimías. Visiones y prácticas de diferencia económico/cultural en contextos de multiplicidad. Universidad del Cauca. Popayán.

Ramírez, Elza Inés. 2014. “El programa de escuela y café en Colombia y en el departamento de Caldas”. En CICAIFICULTURA y Mavisoy M. Willian. (Coord.). Ponencia presentada en I Foro taller: Hablemos de pedagogía. Transiciones hacia la Educación Intercultural. El caso del Proyecto Escuela y Café en Colombia y el Cauca. Universidad del Cauca. Comité de Cafeteros del Cauca. Gobernación del Cauca. Popayán

Robinson, James & Urrutia, Miguel. 2007. Economía colombiana del Siglo XX. Un análisis cuantitativo. FCE. Banco de la República. Bogotá.

Rodríguez, Catherine, et.al. 2007. “Hacia una mejor educación rural: impacto de un programa de intervención a las escuelas en Colombia”. En: Documentos CEDE. No 13. Edición electrónica. (pp. 1-34). Universidad de los Andes. Bogotá. Disponible en:

[https://economia.uniandes.edu.co/files/profesores/fabio_sanchez/docs/Publicaciones/c2b2Impacto del PER Documento CEDE 2007-13.pdf](https://economia.uniandes.edu.co/files/profesores/fabio_sanchez/docs/Publicaciones/c2b2Impacto%20del%20PER%20Documento%20CEDE%202007-13.pdf)

Rodríguez, Oscar & Arévalo, Decsi. 1995. “La historiografía económica Colombiana del siglo XIX”. En La historia la final del milenio. Ensayos de historiografía colombiana y latinoamericana. (pp. 187-250). Universidad Nacional de Colombia. Bogotá. Disponible en: <http://www.bdigital.unal.edu.co/1429/7/06CAPI05.pdf>

Rojas, Alex & Castillo, Elizabeth. 2007. “Multiculturalismo y políticas educativas en Colombia ¿Interculturalizar la educación?”. En Revista Educación y Pedagogía. Vol. XIX. No 48. (11-24). Universidad de Antioquia. Medellín.

SGR – Sistema General de Regalías. 2015. Sobre el Nuevo Sistema General de Regalías. Consultado el día 4 de octubre de 2015. En <https://www.sgr.gov.co/Qui%C3%A9nesSomos/SobreelSGR.aspx>

SGR – Sistema General de Regalías. b. 2015. Niños del Cauca reciben mil matas de café por cada año escolar que aprueben. Consultado el día 15 de abril de 2016. En <https://www.sgr.gov.co/Prensa/ComunicadosdePrensa/tabid/82/EntryId/746/Ninos-del-Cauca-reciben-mil-matas-de-cafe-por-cada-ano-escolar-que-aprueben.aspx>

Sousa Santos, Boaventura de. 2006. Conocer desde el sur para una cultura política emancipadora. Facultad de Ciencias Sociales-UNMSM. Lima.

Souza Silva, José de. 2013. La pedagogía de la felicidad en una educación para la vida. El paradigma del “buen vivir”/ “vivir bien” y la construcción pedagógica del “día después del desarrollo”. En Catherine Walsh (Editora) Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir (re)existir y (re)vivir. Abya Yala. Quito. Pp.469-507.

Tejada Ch., Sara y Mavisoy M. Willian. 2015. Propuesta de ajuste Proyecto Escuela y Café departamento del Cauca. Construido desde una perspectiva Intercultural. Cicaficultura. Documento de Investigación. Universidad del Cauca. Popayán.

Tejada Ch., Sara & Mavisoy M., Willian. 2015. ¿Cómo estamos con escuela y café? Informe general de la investigación evaluativa sobre el proyecto escuela y café en el departamento del Cauca. Documento de trabajo. Cicaficultura. Popayán.

Ticona Alejo, Esteban. 2014. “El vivir bien” o “el buen vivir”. Algunas disquisiciones teóricas. En Leonardo Montenegro (Ed.) Cultura y naturaleza. Jardín Botánico José Celestino Mutis. Bogotá. Pp. 331-340.

Tobar, Javier & Quijano, Olver. 2006. “Introducción: Desarrollo, sentidos y diferencia”. En Quijano, Olver y Tobar, Javier (Comp.) Discursos y prácticas del desarrollo globalocal. (pp. 9-12) Editorial Universidad del Cauca. Popayán.

Tocancipá-Falla, Jairo. 2010. “El juego político de las representaciones. Análisis antropológico de la identidad cafetera nacional en contextos de crisis”. En Antípoda. No 10, enero-junio. (pp. 111-136). Universidad de los Andes. Bogotá.

Tocancipá-Falla, Jairo. 2002. “El café, historia de la semilla que cambió al mundo” de Mark Pendergrast. En Reseñas Revista Colombiana de Antropología. Vol. 38, enero-diciembre. (pp. 340-343). ICANH. Bogotá.

Tocancipá-Falla, Jairo. 2006. “Cafés en la “ciudad blanca”: identidad, crisis cafetera y el restablecimiento del orden social en Colombia”. En Revista de Estudios Sociales. No. 25, diciembre. (pp. 67-79). Bogotá.

Torres, Rosa María. 1992. “Alternativas dentro de la educación formal: el programa "Escuela Nueva" de Colombia”. En: Perspectivas, Vol. XXII No 4. (pp. 549-558). UNESCO.

Tubino, Fidel. 2005. “La praxis de la interculturalidad en los Estados Nacionales Latinoamericanos”. En Cuadernos Interculturales, Vol. 3 No 5. (pp. 83-96). Chile.

Tubino, Fidel. S.f. “Interculturalidad para todos: ¿un eslogan más? Educación intercultural, interculturalidad, políticas educativas, sistemas educativos”. En Aula Intercultural. El portal de la Educación Intercultural. Web. Consultado el día 18 de febrero de 2016.

<http://aulaintercultural.org/2005/02/15/interculturalidad-para-todos-un-slogan-mas/>

Turbay Restrepo, Catalina. 2006. Educación media rural, perspectivas en clave histórica. En: “Revista Colombiana de Educación”, No. 51, julio-diciembre. (pp. 102-137). Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia

Vasco Uribe, Carlos E. 2014. “Procesos, sistemas, modelos y teorías en la investigación educativa”. En: Mosquera S., Carlos (Ed.) Perspectivas educativas: lecciones inaugurales. (pp. 25-80). Universidad Distrital. Bogotá.

Vélez Vallejo, Roberto. 2015. “El valor de lo que nos une”. En Informe Gerente General. 82 Congreso Nacional de Cafeteros. Consultado el día 27 de marzo de 2016. https://www.federaciondecafeteros.org/static/files/IGG_2015.pdf

Villar, Rodrigo. 1995. “El programa Escuela Nueva en Colombia”. En: Revista educación y pedagogía. No 14 y 15. (pp. 357-382). Universidad de Antioquia. Antioquia.

Walsh, Catherine. 2012. Prólogo. En Olver Quijano Valencia (Autor) Ecosimías. Visiones y prácticas de diferencia económico/cultural en contextos de multiplicidad. Universidad del Cauca. Popayán. Pp. 11-13.

Walsh, Catherine. 2005. La interculturalidad en la educación. Ministerio de Educación. Perú.

Walsh, Catherine. 1998. La interculturalidad y la educación básica ecuatoriana: propuestas para la reforma educativa. En Procesos. Revista Ecuatoriana de Historia. No 12. Quito. Pp. 119-128.

Zuluaga G. Olga Lucía y **Martínez B.** Alberto. 1996. “Historia de la educación y de la pedagogía: desplazamientos y planteamientos”. En: Martínez Boom, Alberto y Mariano Narodowski (Comp.) Escuela, historia y poder. Miradas desde América Latina. (pp. 55-75). Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.

Webgrafía

Banco de la República – Biblioteca Virtual
<http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/indice>

Biblioteca Digital Universidad Nacional de Colombia
<http://www.bdigital.unal.edu.co>

Café de Colombia
<http://www.cafedecolombia.com>

CENICAFÉ – Centro Nacional de Investigaciones de Café.
<http://www.cenicafe.org/>

Comité Departamental de Cafeteros del Cauca
<http://cauca.federaciondecafeteros.org/>

DANE – Departamento Administrativo Nacional de Estadística
<http://www.dane.gov.co>

DNP - Departamento Nacional de Planeación
<https://www.dnp.gov.co/>

Gobernación del Cauca
<http://www.cauca.gov.co/>

FNC - Federación Nacional de Cafeteros.
<http://www.federaciondecafeteros.org/>

FMM- Fundación Manuel Mejía.
<http://www.fmm.edu.co/>

MEN - Ministerio de Educación Nacional.
<http://www.mineduccion.gov.co>

ACIN – Asociación de Cabildos Indígenas del Norte del Cauca

<http://nasaacin.org/>

SINEB: Sistema de Información Nacional de Educación Básica y Media

<http://sineb.mineducacion.gov.co/>

Sistema General de Regalías

<https://www.sgr.gov.co/>