



TÍTULO

**VOLVER LA MIRADA A LA NATURALEZA DESDE LA ESCUELA,
PARA REPENSAR UN TERRITORIO SUSTENTABLE**
SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS
VIVENCIAS DEL ENFOQUE AGROECOLÓGICO EN LA COMUNIDAD
EDUCATIVA MAESTRA VIDA EL TAMBO CAUCA (COLOMBIA)

AUTOR

Gustavo Adolfo Alegría Fernández

Esta edición electrónica ha sido realizada en 2017

Directores	Jaime Morales Hernández ; Luis Alfredo Londoño Vélez
Curso	<i>Máster Oficial en Agroecología : un enfoque para la sustentabilidad rural (2013)</i>
ISBN	978-84-7993-613-6
©	Gustavo Adolfo Alegría Fernández
©	De esta edición: Universidad Internacional de Andalucía
Fecha documento	2013



Reconocimiento-No comercial-Sin obras derivadas

Usted es libre de:

- Copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra.

Bajo las condiciones siguientes:

- **Reconocimiento.** Debe reconocer los créditos de la obra de la manera especificada por el autor o el licenciadore (pero no de una manera que sugiera que tiene su apoyo o apoyan el uso que hace de su obra).
- **No comercial.** No puede utilizar esta obra para fines comerciales.
- **Sin obras derivadas.** No se puede alterar, transformar o generar una obra derivada a partir de esta obra.
- *Al reutilizar o distribuir la obra, tiene que dejar bien claro los términos de la licencia de esta obra.*
- *Alguna de estas condiciones puede no aplicarse si se obtiene el permiso del titular de los derechos de autor.*
- *Nada en esta licencia menoscaba o restringe los derechos morales del autor.*

VOLVER LA MIRADA A LA NATURALEZA DESDE LA ESCUELA, PARA REPENSAR
UN TERRITORIO SUSTENTABLE

Sistematización De Experiencias: Vivencias del Enfoque Agroecológico en la
Comunidad Educativa Maestra Vida El Tambo Cauca (Colombia)

AUTOR

GUSTAVO ADOLFO ALEGRIA FERNANDEZ

MASTER EN AGROECOLOGÍA, UN ENFOQUE PARA LA SUSTENTABILIDAD RURAL
UNIVERSIDAD INTERNACIONAL DE ANDALUCÍA SEDE ANTONIO MACHADO
BAEZA

COLOMBIA, 5 DICIEMBRE DE 2013

VOLVER LA MIRADA A LA NATURALEZA DESDE LA ESCUELA, PARA REPENSAR
UN TERRITORIO SUSTENTABLE

Sistematización De Experiencias: Vivencias del Enfoque Agroecológico en la
Comunidad Educativa Maestra Vida El Tambo Cauca (Colombia)

AUTOR

GUSTAVO ADOLFO ALEGRIA FERNANDEZ

DIRECTOR

JAIME MORALES HERNANDEZ

CO – DIRECTOR

LUIS ALFREDO LONDOÑO VÉLEZ

MASTER EN AGROECOLOGÍA, UN ENFOQUE PARA LA SUSTENTABILIDAD RURAL
UNIVERSIDAD INTERNACIONAL DE ANDALUCÍA SEDE ANTONIO MACHADO
BAEZA

COLOMBIA, 5 DICIEMBRE DE 2013

DEDICATORIA

Una persona es el esfuerzo de muchos, por eso agradezco el acompañamiento de mi Madre y Susana, al igual que muchos otros y otras, que estuvieron pendiente de las conclusiones de este trabajo.

AGRADECIMIENTOS

A la Comunidad Educativa de la Corporación Maestra Vida que me ayudaron a consolidar esta propuesta educativa como acto político.

A Luis Alfredo Londoño y Aydée López, por su permanente colaboración.

A mis queridos amigos y amigas de la maestría, por compartir sus vidas en Baeza.

A todas y todos los que han compartido conmigo sus ratos para preparar esta tesina.

Ser es tener, dice el sistema. Y la trampa consiste en que quien más tiene, más quiere, y en resumidas cuentas las personas terminan perteneciendo a las cosas y trabajando a sus órdenes. El modelo de vida de la sociedad de consumo, que hoy día se impone como modelo único en escala universal, convierte al tiempo en un recurso económico, cada vez más escaso y más caro: el tiempo se vende, se alquila, se invierte. Pero, ¿quién es el dueño del tiempo? El automóvil, el televisor, el video, la computadora personal, el teléfono celular y demás contraseñas de la felicidad, máquinas nacidas para ganar tiempo o para pasar el tiempo, se apoderan del tiempo.

Eduardo Galeano¹

¹ Eduardo Germán María Hughes Galeano, conocido como Eduardo Galeano, es un periodista y escritor uruguayo. Está considerado como uno de los más destacados escritores de la literatura latinoamericana.

SUMARIO

Pág.

INTRODUCCIÓN	
1	
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	3
2. OBJETIVOS	6
2.1 OBJETIVO GENERAL	6
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	6
3. JUSTIFICACIÓN	7
4. MARCO TEÓRICO	9
4.1 EDUCACIÓN	10
4.2 EDUCACIÓN AMBIENTAL	12
4.3 EDUCACIÓN POPULAR	17
4.4 IMPORTANCIA DE LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS	19
4.5 ENFOQUE AGROECOLÓGICO	23
4.6 EDU. AMBIENTAL, EDU. POPULAR Y ENFOQUE AGROECOLÓGICO	26
4.7 ESCUELAS CON PENSAMIENTO AGROECOLÓGICA	27
4.7.1 Escuela Del Movimiento Sin Tierra (MST)	27
4.7.2 Escuelas zapatistas	29
4.7.3 Escuelas agroecológicas en Colombia	30
4.8 COMUNIDAD EDUCATIVA	31
5. CONTEXTO Y ANTECEDENTES	33
5.1 CONTEXTO GLOBAL	33
5.2 CONTEXTO LOCAL	33
5.3 ÁREA DE LA INVESTIGACIÓN	34
5.4 LUGAR DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN	36
5.4.1 Contexto Institucional	36
5.4.2 Corporación Maestra Vida	37
5.5 CONTEXTO TEMPORAL	39
6. METODOLOGÍA	44
6.1 DEFINICIÓN DEL ENFOQUE EPISTEMOLÓGICO DE LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS	44
6.2 NIVEL DE CONOCIMIENTO	46
6.3 MODALIDAD O ESTRATEGIA DE INVESTIGACIÓN	46
6.4 TRABAJO DE CAMPO	47
APUESTA METODOLÓGICA: SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS	47
6.4.1 Punto de partida	49
6.4.2 Definiendo nuestro proceso de sistematización	49
Las preguntas iniciales	49

6.4.3	Reconstruyendo la historia: Recorriendo lo vivido	51
6.4.3.1	El Espiral de los hitos	53
6.4.3.2	La herramienta de la culebra de la sistematización	54
6.4.3.3	Matriz de los hitos:	65
6.4.4	Interpretación de la Experiencia	67
6.4.4.1	Árbol de preguntas generadoras	67
6.4.5	Reconociendo legados y saberes de la Experiencia; teorizando la práctica	71
6.4.5.1	Los puntos de llegada: Los aprendizajes	71
6.4.5.2	Compartiendo los saberes	74
7.	CONCLUSIONES	78
	BIBLIOGRAFÍA	80

Lista de figuras

	Pág.
FIGURA 1: NIÑOS Y NIÑAS EN RITUAL DEL BOSQUE DE MAESTRA VIDA	26
FIGURA 2: EL MUNICIPIO DE EL TAMBO CAUCA COLOMBIA.....	34
FIGURA 3: EL TAMBO-CAUCA.....	35
FIGURA 4: DIALOGO INTERGENERACIONAL.....	39
FIGURA 5: INTERCAMBIO DE SABERES EQUIPO PEDAGÓGICO	41
FIGURA 6: CELEBRACIÓN DE LOS 20 AÑOS DE MAESTRA VIDA	43
FIGURA 7: CONSTRUCCIÓN DE LA ESPIRAL DE HITOS.....	52
FIGURA 8: ORDENAR LO VIVIDO.....	52
FIGURA 9: LOS HITOS MÁS REPRESENTATIVOS.....	54
FIGURA 10: LA CULEBRA DE LA SISTEMATIZACIÓN DOCUMENTACIÓN.	55
FIGURA 11: CONSTRUCCIÓN DE LA CULEBRA DE LA ESPIRAL.....	56
FIGURA 12: CONSTRUCCIÓN DEL ÁRBOL DE PREGUNTAS GENERADORAS.....	68
FIGURA 13: REFERENCIANDO LO VIVIDO.....	69
FIGURA 14: UNA COMUNIDAD EDUCATIVA AGROECOLÓGICA.....	71

Lista de gráficos
Pág.

GRÁFICA 1: ESQUEMA DE LA INVESTIGACIÓN.....	5
GRÁFICA 2: ESTRUCTURACIÓN DEL MARCO TEÓRICO	10
GRÁFICA 3: ESPIRAL DE LA SISTEMATIZACIÓN	47
GRÁFICA 4: COMUNIDAD EDUCATIVA AGROECOLÓGICA.....	76

Lista de tablas

TABLA 1: RESUMEN TABLA MATRIZ DE HITOS	66
--	----

Lista de anexos

ANEXO 1: GUION DE SISTEMATIZACIÓN.	84
ANEXO 2: COMPONENTES DEL TRABAJO DE LA CORPORACIÓN MAESTRA VIDA.....	87

INTRODUCCIÓN

Esta investigación se centró en el campo educativo, en la relación escuela-comunidad; en esta interacción la incidencia y pertinencia del enfoque agroecológico en el componente educativo y sus aportes a la educación ambiental, abordando desde este espacio la disyuntiva Sociedad-Naturaleza.

El objetivo es interpretar y visibilizar los elementos necesarios para que una comunidad inmersa en el espacio educativo sea sujeta de cambio de su entorno, a partir de un proceso de participación, una identidad agroecológica y una relación de escuela-comunidad que promueva la construcción de un territorio sustentable.

La intención metodológica de este Trabajo Fin Master TFM, es realizar un proceso de sistematización de las vivencias del enfoque agroecológico en el proceso organizativo y comunitario de la Corporación Maestra Vida y su principal proyecto la escuela Maestra Vida, en el marco de la necesidad de retornar la mirada hacia la Naturaleza desde la escuela, para repensar el territorio.

La investigación es de tipo descriptivo con un enfoque cualitativo basada en el método histórico-hermenéutico, que busca conocer la realidad para transformarla; de carácter participativo por que no se puede comprender desde afuera, desde la neutralidad, no se puede percibir algo de lo que no se ha participado (Cifuentes, 2011, pág. 30). La metodología es la sistematización de experiencias entendida como modalidad de investigación, la cual se divide en cuatro grades fases: la primera, punto de partida, en la cual debe existir dos elemento, la experiencia y los actores que hayan vivido la experiencia; la segunda fase se inicia con preguntas generadoras las cuales permiten plantear los objetivos, delimitar el espacio y el tiempo y por último el eje guía en el proceso de la sistematización; la tercer fase es la recuperación de lo vivido, y la última o cuarta fase son los aprendizajes que se dan y que permite preguntar a la experiencia lo vivido.

Este trabajo se organiza en cuatro capítulos: el primer capítulo se describe el planteamiento del problema de la investigación finalizando con la interrogativa y a partir de ella se formulan los objetivos; el segundo capítulo es el fundamento teórico que sustenta la investigación; el tercer capítulo es el contexto y lo metodológico, en este capítulo se hace una descripción global y local, está ultima es dividida en el lugar que se da la investigación y en el espacio temporal que habla sobre lo que se está viviendo en la actualidad en el territorio y en la experiencia de la escuela “Maestra Vida”; el cuarto capítulo

es el trabajo de campo, el cual se desarrolló participativamente la metodología planteada de la sistematización de experiencias, de la cual se dan los aprendizajes y conclusiones, que permiten consensuar el trabajo de investigación.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Jamás acepté que la práctica educativa debería limitarse sólo a la lectura de la palabra, a la lectura del texto, sino que debería incluir la lectura del contexto, la lectura del mundo. Paulo Freire.

En el sector educativo donde se gestan y nacen muchas de las propuestas que hacen viable el avance social de un país, no se tiene una propuesta en educación pertinente y de calidad (Mogollón & Solano, 2011), que se planifique según los contextos y mucho menos estimando el componente ambiental; que promueva, construya y lidere un tejido social y que esté a su vez sea armónico con la Naturaleza; es urgente y necesario dar un mirada a la situación en que se vive “el deterioro ecológico”².

Las escuelas son espacios que direccionados apoyan planes de cambio comunitario, construyen territorio y contribuyen a una identidad social; existen muchas experiencias exitosas con una enorme riqueza acumulada, en la relación escuela-comunidad (tomando a la escuela como comunidad educativa: estudiantes, profesores y padres-madres de familia; comunidad como el entorno, la Naturaleza, que rodea a la escuela ya sea en el sector rural o urbano), pero estas propuestas alternativas no están siendo visibilizadas; en contraste con la educación convencional que se viene implementando en las instituciones educativas no se percibe un cambio significativo en el componente ambiental; este componente se debe abordar desde otros enfoques, otra perspectiva que permita trascender de lo teórico a lo práctico, tomar acción frente a lo que se enseña y a lo que se construye.

En este camino de ser sujetos de cambio las escuelas tienen un papel fundamental en esta transformación social; “es necesario tener otras opciones de mundos viables”; para lograrlo se plantea el enfoque agroecológico el cual puede ser un eje transversal en la educación, y dar muchas herramientas en la educación ambiental; su función es de concientizar y actuar frente a los deterioros ecológicos que afronta el mundo.

Pero la baja incidencia del enfoque Agroecológico en la comunidad educativa, parte del desconocimiento de éste; en la actualidad la educación ambiental viene descontextualizada en su función, donde las limitadas prácticas pedagógicas en educación en Colombia se basan en los Proyectos

²Ver la problematiza que visibiliza en su libro José Manuel Naredo (Naredo J. M., 2010), P. 50-60.

Ambientales Escolares PRAES³, estos permiten un limitado abordaje nuevos paradigmas que concienticen a la sociedad.

Las vivencias en las escuelas e instituciones educativas se dan aisladas de su entorno, por qué dentro de la misma institucionalidad no se tienen propuestas educativas frente a las problemáticas ambientales que se da en su territorio; todas estas situaciones promueven instituciones educativas con baja influencia en la comunidad, escuelas de puertas cerradas, disminuyendo su papel transformador; limitando un fortalecimiento y construcción de territorio sustentable, no permiten repensar en el territorio.

Desde la visión pedagógica en educación popular, las escuelas son espacios a través de los cuales se pueden ejecutar estrategias de construcción y transformación social (Carrillo, 2012), donde la comunidad educativa juega un rol como sujeto de cambio.

Y en la actualidad existen propuestas que abordan estas problemáticas en la educación, que no han sido difundidas, ni adoptadas, quedando solo para los directamente beneficiados. Estas propuestas locales en educación alternativa y popular con un gran impacto en lo ambiental necesita trascender de nivel, pasar de lo micro a lo macro, difundir los resultados a los amplios sectores vinculados a la educación, la tarea es extraer sus enseñanzas, comprenderlas, y comunicarlas.

Es necesario que la comunidad se sensibilice, se organice y actué, frente a lo que se enseña y lo que se aprende; por qué no hablar de una comunidad educativa donde también se aborde las problemáticas ambientales, comunidad sujeta a la sociedad actual que preside el modelo hegemónico impuesto y a un modelo educativo que genera “educación bancaria”⁴ como lo enunciaba Freire(1970); que replica el modelo que cada vez coloca en conflicto la relación sociedad-Naturaleza (Naredo J. M., 2003)⁵.

Estos se dice que es necesario y estratégico el papel que juega la comunidad educativa pero para esto la escuela debe basarse en una educación pertinente, con un enfoque holístico que logre traspasar las puertas de su institucionalidad y hacer incidencia en la comunidad, con este tipo de visiones hay escuelas que vienen trabajando en diferentes procesos de construcción colectiva del territorio, que generan un impacto positivo en su entorno; experiencias significativas que se vienen caminando desde la

³ Ver Decreto 1743 Expedido por el Presidente de la República de Colombia. Por el cual se instituye el Proyecto de Educación Ambiental para todos los niveles de educación formal, se fijan criterios para la promoción de la educación ambiental no formal e informal y se establecen los mecanismos de coordinación entre el Ministerio de Educación Nacional y el Ministerio del Medio Ambiente (1993).

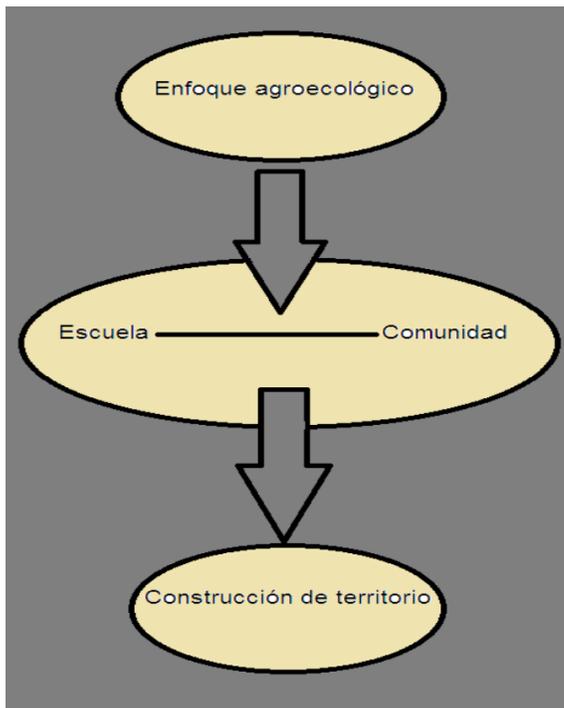
⁴ Reflexiones tomadas de Freire en su gran libro; (Freire, 1970b)

⁵Ver Reflexiones tomadas de la relación sociedad-naturaleza, postulados de Naredo.

educación popular, por esta razón surge la necesidad de sistematizar y difundir estas experiencias, para comprender sus estrategias pedagógicas que construyen y transforman el territorio.

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN:

¿Cómo en la relación escuela-comunidad se puede promover el enfoque agroecológico, para repensar y construir un territorio sustentable?



Gráfica 1: esquema de la investigación
Autoría del trabajo 2013

2. OBJETIVOS

2.1 Objetivo General

- **Interpretar** la incidencia del Enfoque Agroecológico en la Comunidad Educativa, como estrategia para repensar y construir desde la escuela un territorio sustentable.

2.2 Objetivos Específicos

- **Identificar** y describir el tejido histórico del enfoque Pedagógico/Agroecológico en el proceso productivo y organizativo de la escuela “Maestra Vida”.
- **Analizar** las prácticas y estrategias educativas en “Maestra Vida”, que facilitan la incidencia del enfoque agroecológico en la comunidad.
- **Comprender** la lógica y beneficios de una comunidad educativa que propende por la construcción de un territorio sustentable.

3. JUSTIFICACIÓN

Soy completamente consciente de que hay gente presuntuosa que cree tener razón en desacreditarme por no ser un hombre culto ¡Qué locos! [...] No saben que mis materiales tienen más valor porque derivan de la experiencia antes que de las palabras de otros, y la experiencia es la maestra de quienes han escrito con acierto.
Leonardo da Vinci, Códice Atlántico, folio 327v

Para abordar el tema Educativo en Colombia, es necesario recordar su historia, aproximadamente hasta los años 80 el sistema educativo fue centralizado (nacionalización de la educación), todas las decisiones eran tomadas desde el Ministerio de Educación Nacional, es decir, los centros Educativos se limitaban en su totalidad a ser receptores de los lineamientos educativos. Tal situación impedía brindar a niños y niñas del País una educación pertinente y apropiada a sus necesidades y entorno. Culminada ésta época e instituido por Ley General de Educación⁶, la autonomía en Instituciones Educativas toma fuerza y surgen procesos educativos que permiten adoptar enfoques y métodos apropiados para lograr los objetivos de los proyectos pedagógicos Institucionales (flexibilidad del currículo).

En esta línea el plan de mejoramiento, permite adoptar temáticas, estrategias y actividades pedagógicas en pro del aprendizaje de niños y niñas; estimulando hábitos de integración social, de convivencia grupal, de solidaridad y cooperación con la Naturaleza (Barrera & Domínguez, 2006).

La Educación ambiental como proceso de formación, ha ayudado a la sociedad a desarrollar un sentido de responsabilidad; tomar conciencia de la urgente necesidad de prestar atención a las problemáticas ambientales que viene originando el acelerado deterioro de los recursos naturales. Pero más que conciencia se necesita hacer incidencia y acción en la sociedad; entendiendo de esta manera la carencia de la construcción de metodologías activas (Mogollón & Solano , 2011), que permitan un aprendizaje significativo con todos los actores participantes: estudiantes, docentes, padres y madres de familia; la comunidad y la Naturaleza (comunidad educativa); que permita de esta manera, salir de la educación convencional, consolidando una corriente educativa, que nazca desde la base y aborde temas, políticos, económicos, ecológicos y sociales, para repensar el territorio participativamente.

⁶ Ver Ley 150 Por la cual se expide la ley general de educación (Colombia, El Congreso De La República De, 1994).

Concibiendo una educación pertinente que se requiere para la sociedad actual y con el fin de contribuir en las gestiones de conocimiento propio en las escuelas; se plantean algunas inquietudes; es necesaria la influencia de la escuela en la comunidad?, la comunidad debe apropiarse de su escuela?, si pretender decir que la escuela es el único medio, pero si una gran espacio de emancipación para la transformación; y que muchos autores coinciden con esto y respaldan la afirmación que la escuela es un ente transformador⁷ (Freire, 1993).

Para que se dé esto, debe estar una comunidad educativa empoderada como sujeta de cambio, donde se interese por una articulación de la propuestas educativas con las problemáticas sociales que prevalecen en su quehacer diario, es decir propuestas educativas que le hagan frente al deterioro ecológico, como problemática del desarrollo social y evolutivo actual, donde la educación ambiental pase de ser teórica a hacer una educación de acción.

La incidencia del enfoque agroecológico en la comunidad educativa permite una contextualización de la educación ambiental, con la aplicación y ejercicio de prácticas pedagógicas en la enseñanza que hagan de esta más flexible para el abordaje de nuevos paradigmas; una integración y articulación, donde gane espacios de discusión tanto en la escuela como en la comunidad, transformando y construyendo su propio territorio para que otros mundos sean posible (Torres, 2012, pág. 33)⁸ y la Naturaleza sea sujeta de derecho⁹.

La propuesta es, que el enfoque agroecológico posibilita las estrategias educativas y puede ser abordado como eje transversal de enseñanza; muchas escuelas en el mundo lo vienen trabajando, las experiencias en educación popular del El Movimiento de los Trabajadores Sin Tierra MST en Brasil; en esa relación movimientos sociales, agroecología y educación , en el marco de la Red de Vía campesina¹⁰, las escuelas Zapatistas en México, con las escuelas caracoles y en Colombia las escuelas agroecológicas que se están consolidando.

Para puntualizar en la región del Cauca, suroccidente de Colombia, viene caminando una propuesta educativa significativa, donde el enfoque agroecológico es transversal a la estrategia educativa y comunitaria; es la

⁷ Ver artículo Dedicado exclusivamente a reflexiones acerca de nuestra educación y sus nuevos direccionamientos hacia el futuro (Demetrio, 2008).

⁸ Cita "Frente al "no hay nada que hacer" hay que anteponer el derecho a soñar que "otros mundos sean posibles" lema del foro Social Mundial Freire Torres (2012).

⁹ Ver la iniciativa que lleva el País de Ecuador en la materia (FARO Grupo, 2010).

¹⁰ Ver (Chaves, 2013), entrevista de la actualidad del MST y el fortalecimiento movimiento sociales, agroecología y educación; Cuba-Brasil y más de 70 países agrupados en la Red Vía Campesina.

experiencia de la Corporación Maestra Vida¹¹ y su principal proyecto la Escuela Maestra Vida, es una experiencia en educación alternativa y popular significativa.

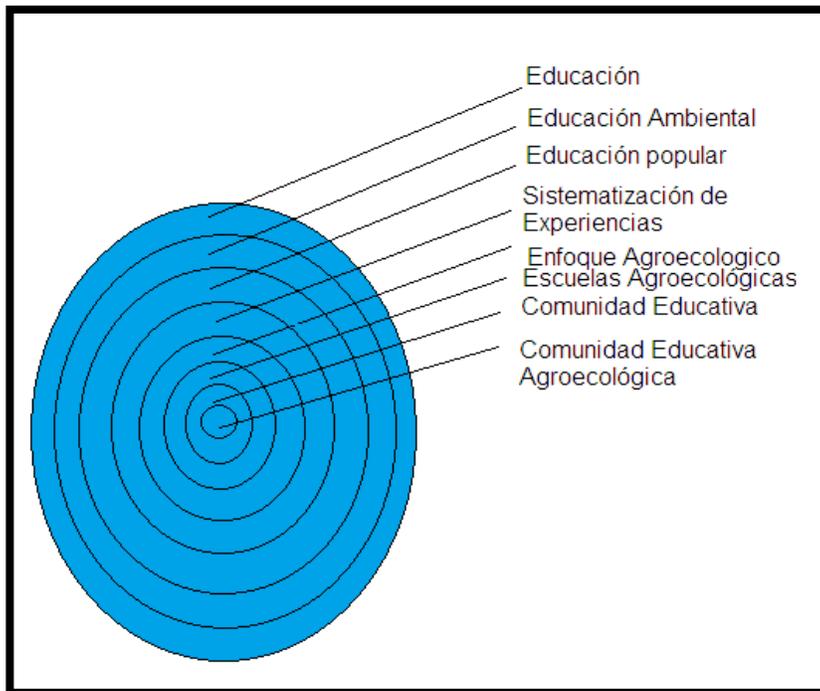
Por esta razón se da la necesidad de conocer, comprender, y difundir mediante un proceso de sistematización de esta experiencia.

Lo que se pretende adelantar en esta investigación, es analizar e interpretar el proceso pedagógico y comunitario en la escuela, esto permitirá fortalecer la propuesta misma de una forma participativa, que genere avance en el proceso de educación en la región, como estrategia en la construcción de territorio sustentable; donde se visibiliza y se adopta el enfoque agroecológico, no como una temática generalizada, sino como un modo de vida con incidencia en lo político, lo económico, lo social y lo ecológico.

4. MARCO TEÓRICO

Para la estructuración del marco teórico se inició con el tema general de la educación y así se fue avanzando hacia la comunidad educativa, pasando por los argumentos más pertinentes en la construcción del concepto objeto de estudio, la comunidad educativa agroecológica, tal como se observa en la Gráfica 2.

¹¹La Corporación MV es una iniciativa de la sociedad civil es un proyecto de comunidad. Ver la página oficial donde está publicado el trabajo que se adelanta en el territorio (Corporación Maestra Vida, 2009).



Gráfica 2: estructuración del marco teórico
Fuente autor del trabajo 2013

4.1 Educación

Diversos estudios han demostrado que la educación es un determinante fundamental en la transformación social de un país, por esta razón todos los esfuerzos que se realicen en búsqueda de fortalecer y garantizar una educación de calidad, pertinente a los contextos particulares de cada región y actualizados a la problemáticas sociales, serán siempre bien recibidos¹².

En Colombia en términos educativos se lucha por que el estado garantice las necesidades educativas mínimas de calidad y cobertura en todo los rincones del país; este propósito se da en los diferentes niveles educativos: preescolar, primaria secundaria, técnicas, universitaria etc., en los cuales se ha podido tener algunos avances, que si bien es cierto no son los ideales, lo que se buscan es que mitiguen un poco el abandono al sector educativo por parte de los gobiernos y el Estado.

Colombia durante la época de los años sesenta, realizó una política de gran envergadura para ampliar la educación primaria; en los años ochenta las políticas estuvieron enfocadas en la cobertura en educación secundaria que

¹²Ver una mejor educación para una mejor sociedad (Propuestas para el diálogo y la transformación educativa en América Latina y el Caribe, 2008).

venía teniendo un problema de represamiento en estos años, pero no fue ni ha sido suficiente estos esfuerzos; inclusive se puede pensar que en la actualidad subsiste la baja calidad y acceso a la educación en el País.

En otra línea de trabajo y de “lucha” se persiste y cada vez se hacen estrategias para disminuir la brecha entre educación rural y urbana; estos esfuerzos aun hoy, no han podido sacar del estado precario a la educación en que se vive (Barrera & Domínguez, 2006), si bien es cierto en este trabajo no se pretende abarcar la problemática en términos educativos que se dan, lo que se quiere es tener un contexto general de una educación pertinente que se requiere.

La educación es un proceso de vinculación y concienciación cultural. Así, a través de la educación, las nuevas generaciones asimilan y aprenden los conocimientos, modos de ser y formas de ver el mundo de generaciones anteriores, creando como dice Marta Harnecker otros mundos posibles¹³ o ser responsables del mundo que tenemos.

La Educación actual es una Educación basada en un Sistema conductista, muy presente en la primaria y secundaria, generando mucho distanciamiento entre la Escuela y el Estudiante, en la relación estudiante maestro, estudiante escuela y estudiante comunidad, pero a qué? o a dónde se conduce los hilos de la Educación?, como lo plantea Guiso (2000:12):

“Los contextos socio/culturales, cada vez más complejos, las políticas y los modelos que se imponen en los órdenes económico, ambiental y político, llevan a agudizar la marginalidad, la exclusión, la devaluación de los sujetos y su disgregación. Las dinámicas educativas, el espacio escolar, sus escenarios y entornos, sus adentros/afueras y sus tiempos, no son ajenos a esta realidad”.

Lo que busca es conservar la estructura actual del sistema económico? en el que algunos pocos han sumergido a toda una generación y a toda una humanidad, una educación que valida un sistema depredador y consumista que se aleja del Ser y de la Naturaleza y convierte a las sociedades en sociedad de consumo¹⁴, donde el salario es el estímulo en la sociedad y en la escuela es la nota o el castigo, la educación es lineal y trata de homogenizar a todos los estudiantes, haciendo de está excluyente, porque mucho no encajan en ese lineamiento y lo que busca es estándares para mano de obra dócil y no estudiantes críticos. En otras perspectivas alejadas de estos

¹³ La periodista chilena y autora de numerosos libros en educación, Marta Harnecker, habla de la renovación de la izquierda: “El arte de la política para un revolucionario es el arte de hacer posible lo imposible en el futuro” comenta en el encuentro del diario de los trabajadores “Brasil de Fato”. Puede encontrarlo en www.arcoiris.tv

¹⁴ Ver Sociedad de consumo es un término utilizado en la economía y sociología, para designar al tipo de sociedad que se corresponde con una etapa avanzada de desarrollo industrial capitalista, y que se caracteriza por el consumo masivo de bienes y servicios, disponibles gracias a la producción masiva del mismo (Ospina, 2012).

preceptos, la Educación construye territorio (Quiroga, 2012) ¹⁵, donde la Escuela debe ser centro de creación, pero para que se genere esto debe desaprender lo aprendido. Los Docente no debe partir del conductismo, debe motivar el aprendizaje, mediante la creación de espacios, donde se dé la curiosidad, la investigación, para llegar a la comprensión de las cosas que los rodean.

Una escuela Activa (Mogollón & Solano , 2011), debe propiciar centros de interés que se construyan colectivamente con toda la Comunidad Educativa, donde estén unos límites pero también donde tenga una visión integral y diversa, que genere espacios de discusión y construcción permanente de ver el entorno de manera holística. Aliada a una pedagogía donde se enmarque en el arte, el juego desde las pedagogías libertarias y el aprendizaje autónomo, que se puede desarrollar en una Escuela de puertas abiertas, donde los estudiantes no se llenen de tanto conocimiento sino que potencialicen sus habilidades y destrezas para la vida, una educación endógena, donde el Docente sea el guía en ese proceso emancipatorio.

Se necesita una sociedad donde la comunidad educativa, estudiantes, se autorregulen, en su aprendizaje y los espacios sean diversos, un río, un taller cercano, un bosque, una finca se conviertan en las bioaulas¹⁶, espacios donde se construye el conocimiento y se camina la palabra; esto hace que el aprendizaje se dé de la experiencia y la memoria no sea la herramienta de aprendizaje sino la vivencia del conocimiento para llegar a la comprensión de las cosas, el entendimiento del mundo que nos rodea, en una educación pertinente que construye y reconstruye territorio.

4.2 Educación Ambiental

Una mirada a las base de donde se sustenta la educación ambiental; el objetivo de la política nacional de educación ambiental es promover la concertación, la planeación, la ejecución y la evaluación conjunta a nivel intersectorial e interinstitucional de planes, programas, proyectos y estrategias de educación ambiental formal y no formal a nivel nacional, regional y local (Lineamientos Generales para una política Nacional de Educación Ambiental, 2000).

¹⁵ Ver Educación y Territorio; el artículo de Aracely Burgos Ayala: Macro proyecto "Instituciones Educativas Vivas: ¿Cómo se vive en la escuela hoy? (Quiroga, 2012).

¹⁶ Las bioaulas termino en construcción aportes del autor de esta investigación, en su recorrido con varias organizaciones sociales del trabajo; son sitios del territorio que generan herramientas pedagógicas de aprendizaje práctico, donde un bosque, un río, árbol, una huerta, un gallinero, un taller, etc., son espacios de integración de saberes, los estudiantes enseñan al profesor y el profesor facilita la construcción de conceptos a partir de la contextualización, ejemplo: conceptos de topografía, de ecología, de nutrición, de clasificación de metales, etc.

Los principales programas que se adelanta en este tema, en la educación formal, por ejemplo, se hace énfasis en los Proyectos Ambientales Escolares PRAES, y en educación no formal, en los Proyectos Ciudadanos de Educación Ambiental PROCEDA. Lo que tratan es de propiciar este tipo de marcos institucionales es la inclusión de la dimensión ambiental en las escuelas; como elemento central de estos programas es mejorar la calidad de la educación a nivel de las instituciones.

Esta política de educación ambiental en Colombia tiene como marco referencial, lo que se ha formulado a nivel nacional e internacional, dado que la problemática que se quiere solucionar en esa relación Sociedad-naturaleza, es de ámbito local y global.

Abordaje del ámbito global: en el año 1968 el gobierno sueco recomienda al Consejo Económico y Social de la Organización de Naciones Unidas (ONU) que incluya el tópico nunca antes tratado por dicha organización en su agenda de trabajo: el estado del medio ambiente y del hábitat. A través de las diferentes manifestaciones de los movimientos ambientalistas y la presión a nivel internacional de manifestaciones en oposición al creciente deterioro ambiental, llevo a la ONU a organizar el 1972 la primera reunión intergubernamental sobre este tema: esta es la llamada conferencia de Estocolmo. Una de las conclusiones emanada por la conferencia y que fue tomada como recomendación, “la necesidad de establecer un programa internacional de educación sobre el medio ambiente, de carácter interdisciplinario y que abarcara la educación formal y no formal”; tomando el ambiente como un sistema de componentes físicos, químicos, biológicos, sociales y económicos en interacción permanente.

Luego en el seminario de Belgrado, llevado a cabo en 1975, la UNESCO (Organización de Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura) propuso en la conferencia internacional de Nairobi, en 1976, la creación del programa internacional de educación ambiental, liderado por la UNESCO y el PNUMA (Programa De Las Naciones Unidad Para El Medio Ambiente). Este programa enfatiza la conceptualización del medio ambiente como la interacción entre el medio natural, social y cultural en el marco de las diversas alternativas de desarrollo y trazo la directrices generales sobre cómo trabajar este tema a nivel internacional. En 1977 en la reunión de Tilisi-Georgia, se aportó con métodos integradores acordes con las necesidades y la caracterización global de la problemática ambiental y se planteó la inclusión de la dimensión ambiental en proceso de formación de los individuos y las poblaciones. En 1987 en Moscú, el PNUMA y la UNESCO propusieron algunas estrategias de carácter curricular, con base en la interdisciplina y la integración, para impulsar la educación ambiental en el mundo. En ese encuentro se llegó a un consenso en el concepto de educación ambiental; “es un proceso en el cual los individuos y la colectividades se hacen conscientes

de su entorno, y la voluntad, de tal forma que se puede actuar individual y colectivamente para resolver problemáticas ambientales presentes y futuras”.

En estas estrategias planteadas se llevaron a cabo diferentes seminarios internacionales para la incorporación de la educación ambiental en el currículo de la educación primaria y en la educación secundaria, la primera en 1991 en Malta y la segunda en el Cairo también en 1991. En 1992, en la conferencia de Río, donde fue aceptada la Acción 21 que busca sensibilización y la inclusión en todos los programas escolares a la dimensión ambiental¹⁷.

En el ámbito Nacional: En 1974 en el código Nacional del Medio Ambiente, estipula en el título II de la parte III las disposiciones relacionadas con la Educación Ambiental. Las disposiciones establecidas en este código y reglamentada mediante el decreto 1337 de 1978 presenta limitaciones por cuanto insiste solamente en la implementación de la Educación Ambiental a través de la inclusión de cursos de ecología, de preservación ambiental y de recursos naturales, y el impulso de jornadas ambientales en los planteles educativos. Esto conlleva al estudio del medio ambiente, solamente con el enfoque de ecología dejando de lado aspectos sociales, económicos y políticos.

En la constitución de 1991, se establecen parámetros legales que refuerzan el trabajo en Educación Ambiental, tales como que la Procuraduría y la Contraloría deben velar por la conservación y protección de un ambiente sano, la Ley general de Educación (Decreto 1743 De 1994), estipula que la educación ambiental sea obligatoria en todo los planteles públicos y privados de educación formal, tanto a nivel preescolar como básica y media. Plantea que sea una dimensión que atraviese el currículo, en criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral de los estudiantes y a la consolidación de la comunidad educativa en el contexto del Proyecto Educativo Institucional.

La Ley 99 de 1993 incorpora en varios de sus artículos la dimensión ambiental dentro de los programas de etnoeducación dirigidos a las comunidades afrocolombianas que habitan los territorios aledaños del mar pacífico (Ley 99 De 1993).¹⁸

A pesar de estos esfuerzos no se ha obtenido impactos suficientes en cuanto a la formación de actitudes y escala de valores que redunden en beneficios de un manejo adecuado del medio ambiente, ¿por qué no se ha dado esto? no se tiene clara una concepción pedagógica y didáctica en la enseñanza, una

¹⁷ Resumen y datos tomados del Ministerio de educación Nacional. "Lineamientos generales para una política de educación ambiental" (Nacional, Ministerio De Educación, 2000).

¹⁸ Resumen y datos tomados del Ministerio de educación Nacional *Ibid.*

descontextualización de propuestas por estar aisladas de diagnósticos regionales y locales, concentración de trabajos estrictamente ecológicos y dejan de lado los aspectos políticos, económicos y sociales que hacen parte de las problemáticas ambientales, debilidad en explicar las consideraciones entre medio ambiente y desarrollo.

Por otra parte, las escuelas en Colombia han estado marcada por una organización basada en la estructuración disciplinaria que pone la primera frontera al proceso de integración¹⁹. Las aulas de clase han sido el escenario por excelencia de la enseñanza, en donde los problemas reales y cotidianos se dibujan en el tablero, sin que para la comprensión de los fenómenos medie la realidad; además este tipo de organización escolar ha generado unas relaciones de autoridad vertical, en las que el maestro es el dueño del saber y el estudiante de la ignorancia, en donde obedecer está por encima de reflexionar y en donde la campana le indica al estudiante a qué hora debe pensar y en qué.

Esta estructura tan rígida e inflexible ha propiciado que grupos de maestros, asociaciones, movimientos y organizaciones ecológicas, trabajen sobre el divorcio que se da entre la escuela y su medio que lo rodea. Postulando propuestas que abarcan lo que se enseña, como se enseña, en términos de educación ambiental y los nuevos paradigmas que están surgiendo frente a la conciencia al deterioro ecológico²⁰ que se vive (Nacional, Ministerio De Educación, 2000). Las experiencias en este ámbito siguen siendo del dominio de pequeños grupos, organizaciones, movimientos cuya proyección es y seguirá siendo limitada en la medida en que los procesos que adelanta no enriquezcan y sean eje central de las políticas institucionales, por no ser visibilizados y por no ser tenidos en cuenta a la hora de postular políticas de educación ambiental.

La educación ambiental debe ser considerada como el proceso que le permita al individuo comprender las relaciones de interdependencia con su entorno, a partir del conocimiento reflexivo y crítico de su realidad, social, política, económica y ecológica para que, a partir de la apropiación de la realidad concreta, se puedan apropiar en él y su comunidad actitudes de valoración y respeto por la Naturaleza y por qué no hablar entonces de una comunidad educación empoderada de su realidad.

Esta actitudes y un cambio de paradigma debe estar enmarcado en criterios para el mejoramiento; la búsqueda del “Buen vivir” (Farah & Vasapollo, 2011)²¹, y una concepción de desarrollo sustentable.

¹⁹ Reflexiones tomadas de la lectura (Frei, 2005)

²⁰ Ver los aportes por José Naredo (Naredo J. M., 2010)

²¹ Reflexiones tomadas del libro Buen Vivir, un nuevo paradigma para ver las cosas más allá del modelo capitalista Vivir Bien.

El cómo abordar la crisis ecológica y para que introducir en la educación ambiental estos nuevos paradigmas dependen de cómo se concibe la relación entre sociedad-Naturaleza (Toledo & Gonzalez de Molina, 2003) y de qué tipo de sociedad se quiere.

En el contexto de estos lineamientos, el problema ambiental se concibe como un problema social que refleja un tipo de organización particular de la sociedad y una relación específica de esta organización con el entorno natural. Por eso, para entender la crisis ambiental que agobia a la humanidad, es necesario mirar a la sociedad que la está produciendo y sufriendo. No se toma el deterioro ecológico como otro problema más que el desarrollo debe superar, ni una variable que ha sido omitida en los modelos y los planes, sino que se asume que hay algo inherente al modelo de desarrollo hegemónico actual, que está generando este deterioro de los recursos naturales y la desagregación social.

Con base en este planteamiento, se quiere trabajar la idea de una perspectiva educativa ambiental “el componente agroecológico y la educación popular en las escuelas”, que permita repensar la sociedad en su conjunto. No se trata simplemente de conservar y proteger la Naturaleza, sino de construir nuevas formas de relacionarnos en la vida que sean armónicas con ella. Dentro de este marco se entiende la educación ambiental como un proyecto de transformación del sistema educativo, del que hacer pedagógico en general, de la construcción del conocimiento y de la formación de individuos y colectivos.

Por eso es necesario proporcionar unas alternativas metodológicas, conceptuales, legales y operativas que permitan, desde lo educativo, incluir las nuevas dimensiones ambientales, que facilite a la sociedad en su conjunto la construcción de territorio desde un modelo alternativo al desarrollo y sustentable.

En últimas se trata de plantear la necesidad de promover una educación que permita una lectura comprensiva de la realidad para poder transformarla, incidir conscientemente en su metamorfosis.

La inclusión de una educación popular y del enfoque agroecológico en los planes de educación de las escuelas brinda herramientas que hacen más pertinente la enseñanza y práctica de la educación ambiental más allá de la conceptualización, la acción que se necesita en el abordaje de las problemáticas y conflictos ecológicos que se vienen dando entre la sociedad y la Naturaleza y que deben estar como temas transversales en la educación en todos los niveles de enseñanza, en primaria, secundaria, técnica y universitaria, tanto formal como no formal.

4.3 Educación Popular

Aportes para la transformación de la realidad. La educación popular, también conocida como pedagogía liberadora, pedagogía del oprimido o pedagogía dialógica, surge en los años 60 del siglo XX como alternativa a las corrientes pedagógicas tradicionales para las cuales el educador o educadora eran los encargados de “iluminar”, de “ilustrar”, de “llevar el saber” hasta los educandos (Romero, 2004)²², su principal representante Paulo Freire, pedagogo brasileño, exiliado en Chile por razones políticas durante la dictadura que se implantó en Brasil en 1964. Él aportó ideas revolucionarias acerca de la naturaleza política de la educación y analizó el papel de la escuela y de otras instituciones sociales en la reproducción de la cultura hegemónica del sistema capitalista²³, como la escuela replicaba y sustenta este sistema que oprime.

Freire, en una de sus múltiples entrevistas, registra con suma profundidad la dificultad de que los cambios culturales se den al mismo tiempo que las transformaciones sociales, afirmando entonces la importancia de la educación para la conformación de una nueva subjetividad. Sobre esto señala:

“Uno de los grandes problemas que una revolución tiene en su transición, en sus primeros momentos de vida consiste en que la historia no se hace mecánicamente; la historia se hace históricamente. Esto significa que el cambio, las transformaciones introducidas por la revolución en su primer momento, adecuadas al nuevo modo de producción (...) no se construyeron de la noche a la mañana. Se cambia el modo de producción y lo que hay de superestructura en el dominio de la cultura, incluso del derecho, y sobre todo de la mentalidad, de la comprensión del mundo -de la comprensión del racismo, por ejemplo, del sexo-; la ideología, en fin, queda veinte años por detrás del modo de producción cambiado, porque está forjada por el viejo modo de producción que tiene más tiempo histórico que el nuevo modo de producción socialista”²⁴.

Con las lecturas de Freire podemos decir , él fue un fuerte exponente de que la educación juega un papel importante en el ejercicio de la libertad, un cambio social, un camino hacia la emancipación de las personas y los pueblos oprimidos, una opción a favor del protagonismo de las clases populares, un acto de creación y recreación, de construcción y deconstrucción, de transformación social²⁵, lo cual se requiere que haga parte de este cambio de

²² Ver Documento. Educación popular y trabajo social comunitario: aportes para transformar la realidad. Rev. Cubana Pensamiento Socioteológico, 31, 45-7.

²³ *Ibid.*

²⁴ Paulo Freire, Esther Pérez, Fernando Martínez, Diálogos con Paulo Freire, Editorial Caminos, La Habana 1997, p.16

²⁵ *Ibid.*

modelo de vida actual “consumista-depredador”, porque su costo ecológico es insostenible para el planeta.

La educación como un ente de poder social. El poder que no es sólo inherente al Estado y sus funciones de gobierno y dirección política o económica de la sociedad. Estamos hablando del poder omnipotente que está en todos lados; el poder que es cultural e inseparable al conjunto de las instituciones responsables de la socialización de los individuos y grupos -la familia, la escuela, los medios, la iglesia-. En este sentido, vale apuntar las siguientes consideraciones del filósofo y sociólogo francés Michel Foucault:

“No quise en absoluto identificar poder con opresión. ¿Por qué razón? En primer lugar, porque creo que no existe un único poder en una sociedad, sino que existen relaciones de poder extraordinariamente numerosas, múltiples, en diferentes ámbitos (...) Si el poder fuese únicamente represivo, si no hiciera nunca otra cosa más que decir no, ¿cree realmente que se le obedecería? Lo que hace que el poder se aferre, que sea aceptado, es simplemente que no pesa solamente como una fuerza que dice no, sino que de hecho circula, produce cosas, induce al placer, forma saber, produce discursos; es preciso considerarlo más como una red productiva que atraviesa todo el cuerpo social que como una instancia negativa que tiene como función reprimir” (Foucault, 1999, pág. 48)²⁶.

Freire nos aportó mucho en esa relación de poder que tiene la educación en ese gran trabajo emancipador de alfabetización que el realizo; nos recordó también que la educación es el terreno donde el poder y la política se expresan de muchas maneras, él también incidió en que para lograr los objetivos básicos de la educación (desarrollo de una mentalidad crítica y potenciación de los actores sociales para el cambio), esta educación debe de ser pertinente a la realidad donde opera.

Son estas premisas las que afirman que la educación popular y los nuevos paradigmas(Enfoque agroecológico), se revela como necesarios, la contribución al desmontaje y desnaturalización de esas relaciones sociales asimétricas, promoviendo el análisis de sus causas y facilitando la emergencia, desde las escuelas con las que se trabajan, de nuevas propuestas de relaciones basadas en la cooperación, solidaridad, la horizontalidad y el crecimiento colectivo, en las relaciones de Sociedad-Naturaleza.

Desde esa perspectiva, incorporar el diálogo como condición esencial del quehacer educativo pasa por entenderlo no como imposición de una verdad sino como construcción de conocimientos desde la praxis de los sujetos

²⁶ Ver ensayo: filosofía; Foucault Michel, Estrategias de poder, Obras esenciales, Volumen II, Editorial Paidós, Barcelona, 1999. P.48.

involucrados. Su fin es producir reflexiones para luego volver a la práctica transformada por las nuevas visiones, por los nuevos aprendizajes. Sin caer en el utopismo pedagógico y creer que la educación popular es la redentora si esta mediada por un nuevo enfoque epistemológico; que le da un punto de partida y de llegada de la educación popular es la realidad (Torres, 2012)²⁷.

La participación, desde la propuesta de la educación popular, se asume, no solo como movilización, sino como concepción construida sobre la base del protagonismo de sujetos de cambio, lo que se traduce en que la comunidad participa del estudio e investigación de sus problemas, en la reflexión sobre ellos, en la formulación de propuestas, en la ejecución y evaluación del proceso vivido, donde es necesario el abordaje de la sistematización de estas experiencias significativas, necesarias para poder incluir y entender nuevos paradigmas.

Esto no lo afirma Torres (2012) en su libro, él hace una investigación documental de las conferencias de Consejo de Educación de Adultos de América Latina CEAAL²⁸. Del 2000 AL 2003 en el plantea:

“Uno de los retos para el XXI de Educación Popular es la investigación pedagógica y la sistematización de experiencias en educación Popular; estos dos ejercicios permitirán comprender en su complejidad los procesos de construcción, apropiación y resignificación de saberes por parte de los sujetos popular, así las didácticas con mayores posibilidades en el trabajo educativo” (Torres, La Educación popular Trayectoria y Actualidad, 2012, pág. 52).

Por eso la necesidad de llevar a cabo esta investigación basada en este modalidad investigativa la sistematización de experiencias en educación popular y alternativa, que permitan dar herramientas pedagógicas y estrategias de aprendizaje, hacia modelos educativos pertinentes.

4.4 Importancia De La Sistematización De Experiencias

Desde que Heisemberg²⁹ introdujo el principio de incertidumbre hizo crisis el determinismo en la física y la biología, y el principio de causalidad fue

²⁷ Reflexiones tomadas de Torres; La educación popular un aporte en el IV seminario de sistematización de experiencias y el lanzamiento de su libro.

²⁸ Somos un movimiento de Educación Popular, que como Red, actúa y acompaña procesos de transformación educativa, social, política, cultural y económica, de las sociedades latinoamericanas y del Caribe, en escenarios locales, nacionales y regionales, en diálogo con el mundo, a favor de la soberanía e integración de los pueblos, la justicia social y la democracia, desde las perspectivas de los derechos humanos, la equidad de género, la interculturalidad crítica y una opción ética, pedagógica y política emancipadora (CEAAL, 2012).

²⁹ Werner Karl Heisemberg, fue un físico alemán. Es conocido sobre todo por formular el principio de incertidumbre, una contribución fundamental al desarrollo de la teoría cuántica (Bibliografías y Vidas , 2004).

desplazado por el caos como principio organizador. Así entre los pensadores surgió la necesidad de reconocer un “paradigma de la complejidad” y en las ciencias sociales fue cobrando fuerza la convicción de que existen diversas racionalidades desde las cuales se puede construir conocimiento.

Desde hace más de dos décadas que las ciencias sociales han abandonado la concepción positivista “de la objetividad total” - con su pretensión de que sólo existe una única manera de producir conocimiento- para desarrollar investigaciones que privilegian la subjetividad e intersubjetividad en la configuración de creencias, epistemologías cotidianas y visiones sobre la propia acción.

También hace ya tiempo que la fenomenología, la hermenéutica, la semiótica, la sociología del conocimiento y las teorías constructivistas habían demostrado que la realidad no es exterior a los observadores, sino que es una construcción intersubjetiva desde el lenguaje y la cultura y que tal construcción va conformando tanto los modelos mentales como la acción cotidiana. De ahí que concepciones hermenéuticas en los enfoques cualitativos y participativos han adquirido carta de ciudadanía en la investigación social (Cifuentes, 2011). Dichos enfoques asumen la realidad social como una construcción colectiva de significado, como una red de relaciones y representaciones sociales dinámicas.

La investigación social se aborda, por tanto, como un análisis de tales relaciones cuyo fin es acceder al universo simbólico y dar sentido al conjunto que conforma la realidad social. La experiencia subjetiva inmediata y la manera como las personas experimentan e interpretan su mundo reviste enorme importancia para la producción colectiva de conocimiento.

En esta lógica se inscribe el proyecto de sistematización y difusión de experiencias educativas. Si se sistematizan dicha experiencia, el conocimiento generado en este proceso contribuiría significativamente a enriquecer el patrimonio educativo histórico y a la vez permitirá reconocer en las transformaciones sociales, económicas y culturales la influencia real de la labor educativa que se realiza en las aulas y desde ellas (Cifuentes, 2011). Miremos una primera aproximación a la definición de sistematización de experiencias:

"La sistematización, como actividad de producción de conocimientos sobre la práctica, tiene a ésta como su referente principal, ya que es su sustento y, a la vez, lo que le da sentido y orientación. Sin práctica no hay sistematización posible, y ésta tiene como finalidad principal volver a la práctica para

reorientarla desde lo que ella misma enseña” (Barnechea, Gonzalez, & Morgan, 1994)³⁰.

Avancemos y tengamos una aproximación teórica de la sistematización de experiencias que va ser utilizada en este trabajo; y la cual se entiende como una modalidad de trabajo de investigación social, que comenzó siendo una necesidad de las experiencias en educación popular, trabajo comunitario, asociada a militantes, líderes de organizaciones sociales, movimientos de izquierda.

La sistematización de experiencias es una práctica se genera en el continente latinoamericano en los años 70’s; el trabajo comunitario y las experiencias de educación en esta época, se vieron en la necesidad de ser transmitidas, comunicadas, una buena estrategia era ordenarlas para analizar sus formas de organización y las influencias internas como externas que hicieron que se dieran las cosas de una forma determinada; este ejercicio de sistematización fue evolucionando con la ayuda de teóricos.

Pero principalmente del hacer es donde sugirió la conceptualización de esta metodología: es una apuesta en el contextos políticos más que académicos, la sistematización toma fuerzas en los ámbitos populares, su función es no dejar perder en la memoria lo vivido; no solo se queda en el relato pretende ir más allá, que las prácticas sociales también se constituyera en un saber; apoyado desde la filosofía, la Hermenéutica de Gadamer (Bibliografías y Vidas , 2004)³¹, la teoría crítica Habermas ³², la Escuela de Frankfurt³³, la reflexión crítica de Paulo Freire (Freire, 1973, pág. 21).

Entonces las prácticas deben ser vistas como espacios de construcción de saber, esta modalidad de investigación “la sistematización de experiencia” fue decantándose y se convierte hoy en un “método” de investigación en las ciencias sociales y también no deja de ser una herramienta política.

La sistematización es reconocida como método gracias a teóricos y metódicos latinoamericanos, entre ellos Oscar Jara, Lola Cendales, Alfredo Ghiso, Alfonso Torres, entre otros, que están en la disputa de postularla con más argumentos en la investigación, en esa lucha epistemológica enmarcado en las ciencias sociales como metódica, otro importante apoyo epistemológico a

³⁰ Ver cita tomada de Taller Permanente de Sistematización-CEAAL-Perú, Lima, agosto de 1992.

³¹ Hans-Georg Gadamer. Filósofo alemán (Bibliografías y Vidas , 2004).

³² Jürgen Habermas. Filósofo y sociólogo alemán, conocido sobre todo por sus trabajos en filosofía práctica (ética, filosofía política y del derecho). Habermas es el miembro más eminente de la segunda generación de la Escuela de Frankfurt y uno de los exponentes de la Teoría crítica desarrollada en el Instituto de Investigación Social. Entre sus aportaciones destacan la construcción teórica de la acción comunicativa y la democracia deliberativa (Bibliografías y Vidas , 2004).

³³ Se conoce como Escuela de Fráncfort a un grupo de investigadores que se adherían a las teorías de Hegel, Marx y Freud y cuyo centro estaba constituido en el Instituto de Investigación Social, inaugurado en 1923 en Fráncfort del Meno (Bibliografías y Vidas , 2004).

esta corriente es la planteada por Boa Ventura de Sousa Santos, la deuda que se tiene con las epistemologías del sur.

En su formalización, la sistematización de experiencias, muchos metódicos la estructuran en determinados pasos secuenciales y lógicos, donde cada paso genera unos resultados; como Jara³⁴, Lola Cendales³⁵ y Burbano Arizaldo³⁶, han logrado plantear una serie de caminos que facilitan el quehacer investigativo.

Esta propuesta investigativa ya viene siendo utilizando, empleado a nivel de pregrado y posgrado en la formulación de tesis, de maestría y doctorado; en muchas universidades, ya adquiere un estatus de método de investigación³⁷. Sus soportes son la descentración del saber social, y reivindica “que en la práctica hay un saber”³⁸, la sistematización legitima un saber en la práctica, como el conocimiento a la disciplina.

El otro soporte epistemológico es que “el saber social tiene una dimensión ética y una dimensión política” (Herrera, 2012)³⁹, como lo plantea Habermas en el tercer interés el crítico-social un interés más emancipatorio con lo que se produce ciencias social, es decir la sistematización plantea el carácter político emancipador como lo enuncia Fals Borda (Fals, 1998), que toda metodología explícita su visión de mundo, la sistematización de experiencia lo hace, interpreta la visión de mundo de quien participa en el ejercicio de sistematización y por eso adquiere su importancia investigativa.

La sistematización parte de unos criterios para su construcción; el primero que exista la experiencia y que esta sea una práctica política, comunitarias de trabajo colectivo y participativo (Programa Especial para la Seguridad Alimentaria PESA en Centroamérica, 2004), para que se dé un ordenamiento de la experiencia y este sea un ejercicio participativo, para que no se convierta la sistematización de experiencias en una instrumentalización del método; un segundo criterio o momento es ordenar la documentación de fuentes

³⁴ Óscar Jara Holliday es Educador Popular y Sociólogo peruano-costarricense. Director General del Centro de Estudios y Publicaciones Alforja en Costa Rica y Coordinador del Programa Latinoamericano de apoyo a la Sistematización de Experiencias de CEAAL (Consejo de Educación de Adultos de América Latina). Ha realizado acciones formativas e investigadoras en todos los países latinoamericanos y en algunos europeos, y ha escrito múltiples artículos sobre Educación Popular, Metodología y Realidad Latinoamericana en revistas nacionales e internacionales. Integrante del Comité Académico de la Universidad Paulo Freire UNIFREIRE. Entre sus muchas publicaciones destacan por ser las más difundidas: Para Sistematizar Experiencias- una propuesta teórica y práctica.

³⁵ Educadora Popular, integrante de la Asociación Dimensión Educativa y catedrática de la Universidad Pedagógica Nacional

³⁶ Arizaldo Carvajal Burbano Docente Nombrado Sociólogo de la Universidad del Valle, especialista en teoría y métodos de investigación en Sociología. Magister en Cooperación Internacional, Diplomado D.E.A – Antropología Social y Candidato a Doctorado en Antropología de la Universidad Complutense de Madrid.

³⁷ Universidad del Cauca

³⁸ Ver reflexiones tomadas del video ¿Qué es la sistematización de experiencias? José Darío Herrera, Doctor en filosofía de la universidad nacional de Colombia. Profesor de la universidad Javeriana. Profesor de CINDE.

³⁹ Ver reflexiones tomadas del video ¿Qué es la sistematización de experiencias? José Darío Herrera, Doctor en filosofía de la universidad nacional de Colombia. Profesor de la universidad Javeriana. Profesor de CINDE.

secundarias; es decir que exista un soporte en documentación que permita triangular la información; un tercer momento es un ejercicio de escritura hecho a varias manos y entrevistas que permiten ajustar la práctica, con esto permite comprender, interpretar y extraerles los aprendizajes de los procesos vividos y por ultimo vienen la conceptualización teórica de la práctica y su socialización⁴⁰.

Pero no por esto, puede todo sistematizarse, se caería en la instrumentalización de la metodología como ya se plantea anteriormente, es utilizada en experiencias que son emancipadoras, que construyen tejido social, experiencias colectivas y comunitarias; permiten mantener esa lucha de lo contra-institucional (Herrera, 2012).

4.5 Enfoque Agroecológico

Diversas han sido las concepciones del medio ambiente que a lo largo de la historia han acompañado los desarrollos propuestos a racionalizar las relaciones entre los seres humanos y el entorno; entre ellas tenemos, las ecologistas, tecnologicistas, economistas, entre otras, esto se ha visto reflejado en las diferentes estrategias propuestas para abordar la educación ambiental. Vale la pena presentar un concepto de ambiente que relacione la Naturaleza como sujeta de derecho y que sea la premisa en la cual partan los lineamientos.

El concepto de ambiente “...ha estado asociado casi siempre de manera exclusiva a los sistemas naturales, a la protección y a la conservación de los ecosistemas, visto esto como las relaciones únicas entre los factores bióticos y abióticos, sin que medie un análisis o una reflexión sobre la incidencia de los aspectos socioculturales, políticos y económicos...” (Lineamientos Generales para una política Nacional de Educación Ambiental, 2000) . Estas son las inquietudes que han sido abordadas desde el Ministerio de Educación Ambiental en Colombia, donde también el concepto de ambiente no se puede reducirse estrictamente a la conservación de la Naturaleza, a la problemática por la contaminación por basuras o a la deforestación. Este concepto debe ser mucho más amplio y más ahora en los tiempos donde la crisis y el deterioro ambiental se ha agudizado.

De acuerdo a lo anterior, el abordar el concepto de ambiente, puede ser tomado como un sistema dinámico definido por interacciones físicas, biológicas, sociales, económicos, políticos y culturales, entre la sociedad y la Naturaleza, donde este sustentado por conocimiento científico y saberes tradicionales y

⁴⁰ Ibid.

comunes. En ese sistema dinámico entendido como un conjunto de relaciones en el que la cultura es el mediador, a diferentes niveles, entre la Naturaleza y la sociedad y donde la consecuencia en el análisis de las problemáticas ambientales se debe hacer desde lo local, lo regional, lo nacional y lo global, de acuerdo a nivel de la problemática que se esté abordando, es donde se hace necesario la búsqueda de otros modelos de vida, más armónicos con la Naturaleza.

Comprender la Naturaleza cobra importancia en el desarrollo de estrategias o modelos de vida que permitan construir el concepto de manejo del medio ambiente en el marco de un desarrollo sustentable. Este desarrollo debe ser pensado más allá de los términos económicos, sino en términos ecológicos, sociales, culturales, políticos, éticos y estéticos. Lo anterior implica un cambio de paradigma, como estrategia de cambio de vida, que garantice la satisfacción de las necesidades de las futuras generaciones (Naredo J. M., 2010). El enfoque agroecológico es una estrategia, enfoque o modelo de vida, porque tiene como propósito según Sevilla Guzmán:

“el manejo ecológico de los recursos naturales a través de formas de acción social colectiva que presentan alternativas al actual modelo de manejo industrial de los recursos naturales mediante propuestas, surgidas de su potencial endógeno, que pretenden un desarrollo alternativo desde los ámbitos de la producción y la circulación alternativa de sus productos, intentando establecer formas de producción y consumo que contribuyan a encarar la crisis ecológica y social, y con ello a enfrentarse al neoliberalismo y a la globalización económica.” (Guzman, 2006, pág. 15)

El tener en cuenta este tipo de percepciones genera en quien recibe una educación ambiental el interés en profundizar en estos nuevos enfoques, para que despierte la capacidad de investigar, evaluar e identificar los problemas y potencialidades del entorno y ofrecer las herramientas para una reflexión crítica sobre los postulados epistemológicos y éticos que soportan el paradigma dominante de desarrollo con el fin de que a partir de esta reflexión se pueda construir modelos sociales y ambientales sustentables⁴¹.

El enfoque agroecológico es una manera de ver el mundo, de las relaciones que se establecen entre los seres humanos y la Naturaleza; esto depende esencialmente de los modelos de producción y consumo; así como el estilo de vida de una sociedad para satisfacer las necesidades de la población presente sin arriesgar las posibilidades de las generaciones futuras. Detrás de estos estilos de vida están los valores, que son los que deben sustentarse en

⁴¹ Reflexiones tomadas de Manuel González de Molina. Es Catedrático de Historia Contemporánea de la Universidad “Pablo de Olvidé” de Sevilla. Se ha especializado en la historia agraria de la Andalucía contemporánea, en la historia del medio ambiente y ha dirigido y colaborado en distintos proyectos de investigación.

los nuevos paradigmas, que permitan nuevas estrategias para cambiar las relaciones de los individuos y los colectivos con la Naturaleza para darle fin al divorcio entre la “economía y la ecología” (Naredo J. M., 2003).

Para lograr los propósitos de la educación ambiental es pertinente enfatizar sobre la búsqueda de estrategias que permitan una coevolución armónica con la Naturaleza, uno de los puntos y posibles espacios de reflexión y acción, es la relación que se establece entre la escuela y la comunidad.

No es nada nuevo encontrar en los discursos pedagógicos actuales serias críticas al papel que juegan la escuela y en particular los maestros y maestras, en una comunidad, por las líneas de trabajo establecidas de arriba hacia abajo en la educación, donde se han planteado innumerables veces la desvinculación de la escuela con la realidad. Y en la búsqueda de revertir estas prácticas que han favorecido este distanciamiento se proyecta, la vinculación de la escuela a la comunidad; es de vital importancia esta relación donde la escuela se entienda transformadora de su territorio porque desde este proceso se puede generar innovación que incidan en el desarrollo individual y comunitario. Estos proyectos no pueden construirse por fuera de un proceso de formación íntimamente relacionado con la familia, la escuela y todo aquello que hace parte de una relación sociedad-Naturaleza.

En consecuencia, vale preguntarse qué tipo de escuela se quiere y cual concepción de apropiación del conocimiento debe estar implícita en ella para lograr vincular, de manera eficaz, al ser humano con su propia realidad. Por supuesto no puede ser la escuela tradicional, memorística, repetitiva, conductista y verbalista, producto de antiguos paradigmas educativos, sino una escuela que propicie la construcción colectiva de conocimiento a partir de su realidad y su entorno.

Para esto se hace urgente que la educación ambiental en las escuelas, se articule a todas las áreas del conocimiento y se dé un enfoque integrador que permita la participación activa del estudiantado y de toda la comunidad en la construcción del conocimiento para encontrar alternativas de solución acordes con las problemáticas ambientales. Igualmente, este tipo de escuela que se busca obliga a volver la mirada sobre los planes de estudio y el currículo y estos deben ser flexibles; que las fronteras disciplinarias no sean obstáculo para el quehacer de la maestra y el maestro y no limitar, sino ampliar el trabajo con el estudiantado y la comunidad en posiciones políticas, económicas, ecológicas y sociales.

El currículo debe estar ligado a un componente que le permita propiciar aprendizajes conectados a la realidad. Desde, sí mismo, dar paso abiertamente a la construcción del saber y la cimentación de otros mundos posibles.

4.6 Edu. Ambiental, Edu. Popular y Enfoque Agroecológico



Figura 1: Niños y niñas en ritual del bosque de Maestra Vida
Autor del trabajo 2013

Las intervenciones más integrales planteadas desde la Agroecología también tienen mucho que ver con otras propuestas que están surgiendo desde corrientes innovadoras de la Educación Ambiental, ligados a la participación de la población local, en problemáticas ambientales con participación de quien la padece y la sufre y de ahí se da el abordaje de los “conflictos ecológicos” (Alier, 2005) ⁴² .

La Agroecología intenta incorporar, estructuralmente, herramientas para generar una mejor comprensión de la realidad y para la construcción de un conocimiento colectivo sobre esa realidad que nos permita transformarla.

Esto es a través de procesos participativos, hacer posible pasar de la consciencia del problema a la acción. Para ello, la construcción colectiva del conocimiento debe ir ligada a procesos de fortalecimiento (o empoderamiento) de la comunidad, a fin de que ésta pueda adquirir las capacidades (técnicas y organizativas) necesarias para transformar la realidad que percibe y que desea cambiar. Si aceptamos lo expuesto anteriormente, cualquier intervención agroecológica sobre una problemática ambiental puede entenderse como educación ambiental.

Cuando se habla de comunidad se hace referencia que esta puede estar inmersa en una escuela, y que esa comunidad educativa que confluye, puede

⁴² Ver libro Martínez. J. A. “EL ECOLOGISMO DE LOS POBRES. Para tener una visión de los conflictos ecológicos que se han generado con el pasar productivo.

ser una comunidad sujeta de cambio; cambios que deben surgir desde la acción de la misma, hacia la realidad que se vive, para poder transformarla.

Como se indica el enfoque agroecológico nos permite avanzar "... la agroecología plantea nuevos espacios de acción y nuevas propuestas metodológicas para la educación ambiental, que permea en las esferas de la vida cotidiana y de la economía en su sentido más amplio; acciones para cubrir las necesidades de subsistencia de la población..." (García, 2008, pág. 13), por tanto, en la superación de la oposición entre sensibilización-transformación hacia modelos de gestión colectiva de las relaciones entre Comunidad-Naturaleza⁴³.

La posibilidad de transformar el entorno físico y la conciencia colectiva, permite superar la propuesta de la dimensión ambiental, entendida como simple proceso técnico de respuesta a la crisis ecológica. Las técnicas propuestas conjugan enfoques pedagógicos variados, que sin embargo encuentran una raíz común en la idea de que el conocimiento es una construcción social en interacción con el entorno, y que por tanto los procesos formativos deben ser diseñados en esa misma clave interactiva o dialógica.

Esta idea, aplicada al espacio ambiental y agrario, nos acerca al diseño de procesos formativos en interacción (diálogo) con la economía y el territorio local, como forma de recuperar una coevolución entre medio ambiente y sociedad, que no genere mayores cotas de degradación de ambas esferas de la vida, sino mayores cotas de libertad.

4.7 Escuelas con pensamiento Agroecológica

En el mundo se vienen liderando propuestas de educación alternativas pertinentes a los contextos, que se apropian de problemáticas ambientales y sociales, en la búsqueda de configurar y reconfigurar el territorio y hacerlo parte de su dinámica educativa.

4.7.1 Escuela Del Movimiento Sin Tierra (MST)

El país que ha experimentado un crecimiento significativo en el enfoque agroecológico a nivel mundial ha sido Brasil. La incorporación de la agroecología en los diferentes niveles de la educación ha sido la clave de esta

⁴³ Ver Programa de formación para educadores ambientales 2008. Dirección General de Educación Ambiental y Sostenibilidad. Consejería de Medio Ambiente.

movilización (...), también tuvo un papel importante en la difusión de la información agroecológica entre las ONG's, las organizaciones sociales de agricultores y los estudiantes de agricultura en todo el país.

Este gran apoyo que se le dio al enfoque agroecológico estuvieron vinculados a tres procesos principales: la formación de una nueva generación de agroecólogos brasileños, muchos de los cuales se convirtieron en profesores e investigadores de las universidades públicas y centros de investigación y extensión; la nueva orientación del movimiento de la agricultura familiar hacia la agroecología y; la llegada de agroecólogos a los principales posiciones de gobierno estatal y federal desde donde se generan cientos de iniciativas de desarrollo agroecológico citados por Miguel Y Toledo (2011); (VonderWeid 1994, Peterson 2009)⁴⁴.

Pero en Brasil se dio también otro fenómeno que permitió a la agroecología permear las elites en todo el país, es la vinculación del enfoque agroecológico a los movimientos sociales que se originan en el país, como lo manifiesta en la citas de investigación de Miguel y Toledo (2011): "Quizá lo más trascendente es el encuentro ideológico entre la agroecología y las principales organizaciones rurales y políticas de Brasil, tales como la Confederación Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), la Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar (FETRAF), y el Movimento dos Trabalhadores Sem Terra Ruraes (MST).

El MST ha adoptado y promueve la agroecología entre sus 1.5 millones de miembros. En 2005, el Congreso Nacional del MST (con 11,000 participantes), aprobó la agroecología como base tecnológica de la agricultura a pequeña escala. Desde entonces ha implementado procesos educativos agroecológicos en diferentes estados, las escuelas autónomas de agroecología, además del Centro "Chico Méndez" creado en 2004. En 2005 creó la Escuela Latinoamericana de Agroecología, en Paraná". Todos estos impulsos que le dieron una vía de fortalecimiento al enfoque agroecológico en la educación y lo principal la bandera de desarrollo de un país como lo es Brasil en la actualidad.

Centraremos la atención en las escuelas campesinas del MST; el MST brasileño está implantado en 23 estados, integra casi dos millones de seguidores y ha conseguido tierra para 350.000 familias. Por su parte, el sector de Educación del Movimiento cuenta ya con 1.600 escuelas en los asentamientos, con 160.000 alumnos y más de 3.500 profesores. Esta es una gran masa y un pertinente espacio de implementación de una educación popular agroecológica, donde el enfoque agroecológico juegue un gran rol.

⁴⁴ Tomado del artículo La Revolución Agroecológica de América Latina: rescatar la naturaleza, asegurar la soberanía alimentaria y empoderar al campesino. Miguel Altieri y Víctor M. Toledo (2011).

Porque razón no se ha dado este mismo desarrollo educativo en las regiones de otros países latinoamericanos, son tres las condiciones que se manifiestan, y posibilitan la fase del capitalismo actual: liberalización, privatización y desregulación (o autorregulación del mercado). A su amparo y bajo su influencia se ha desarrollado la educación en Latinoamérica en la última década...”, haciendo difícil la incursión de nuevos modelos educativos (Delgado, 2012, pág. 2)⁴⁵.

4.7.2 Escuelas zapatistas

En las grandes extensiones de parcelas “recuperadas” a terratenientes ganaderos, los nuevos pobladores zapatistas usan sobre todo sus propios recursos materiales y simbólicos para construir y controlar las prácticas cotidianas de educación.

Partiendo de la observación de las distintas estrategias cotidianas de resistencia social que se expresan en el conflictivo campo educativo, la escuela llamada caracoles, para los Zapatistas se vuelve el instrumento a partir del cual los actores reproducen y transforman las estructuras sociales vigentes y las conciencias colectivas.

Ahora bien, siendo ocultas u ocultadas estas resistencias socioculturales, la educación zapatista cristaliza claramente las estrategias y las estructuras de poder civil del EZLN, representadas por la administración de los Municipios Autónomos Rebeldes Zapatistas (MAREZ) y varios cientos de comunidades de bases de apoyo.

Además del papel de coordinación del consejo municipal autónomo, el órgano de deliberación central que toma las decisiones y asegura el control evaluativo de la educación autónoma zapatista es la asamblea del conjunto de los miembros de la comunidad. Esto hace fortalecer los procesos autónomos en la educación.

Las lógicas de organización comunitaria (usos y costumbres) y de las organizaciones de la comunidad (militancias políticas regionales), el proceso de consulta y movilización cotidiana en el sector educativo zapatista, exige la inclusión participativa, no sólo de los padres de familia, sino del conjunto de los actores de la comunidad que puede incluir varias decenas de hogares. Sin importar aquí las causas de la falta de participación de todos los indígenas

⁴⁵ Delgado, M. L. LA “Escuela De Los Sin Tierra”: Un Modelo Socio crítico De Organización De La Escuela Rural

zapatistas en los asuntos educativos, su falta de compromiso progresivo o total puede poner en peligro la continuidad y el desarrollo educativo autónomo local.

El conjunto de los actores comunitarios de la educación autónoma se distingue por estar inserto en un campo de acción que implica movilizar nuevos recursos y prácticas políticas y pedagógicas. La asamblea, el comité y el educador comunitario interactúan con prerrogativas resignificadas en profundidad, con reglas y prioridades propias.

Así, se aborda la construcción cotidiana de una política educativa opuesta a las lógicas del centralismo corporativista de las políticas federales y estatales, que se dan en el país de México (Baronnet, 2011), esto hace que esta experiencia sea significativa como modelo educativo descentralizado autónomo y contextualizado a la realidades de la comunidad.

4.7.3 Escuelas agroecológicas en Colombia

Reafirmando “la educación es la más poderosa herramienta de transformación social”; así inicia un estudio de Eco fondo⁴⁶ de las escuelas agroecológicas en Colombia, las cuales durante las dos últimas décadas han sido apoyadas por ONG`s en el país; en este proceso ha sido de enorme importancia el aporte del conocimiento campesino, indígena y afro, que unido con el conocimiento del enfoque agroecológico, la educación popular y la educación ambiental, han permitido importantes procesos de transformación rural y urbana.

En Colombia los movimientos y organizaciones que vienen trabajando la educación agroecológica ha sido por iniciativas propias de la sociedad, con poco apoyo del estados y de la academia, y de programas gubernamentales, en general como lo plantea Álvaro Acevedo en su estudio “... en general, demuestra una enorme apatía y desconocimiento, no solo de la agroecología... a lo que dichos programas representan para el país...” (Acevedo, 2011, pág. 2).

La propuestas agroecologías tienen gran acogida en propuestas de educación popular, que están dando una alternativa de reflexión y acción a las poblaciones rurales, convirtiendo no solo en un pilar desarrollo en términos productivos, sino una incidencia en lo social, político, económico y ecológico, referenciando las manifestaciones de resistencia frente a la globalización, la violación de derechos fundamentales y la marginalidad a la que son sometidos.

⁴⁶ Ver la página web de Eco fondo; <http://www.ecofondo.org.co/>

La formación agroecológica en el sector rural Colombiano, se construye desde una base popular, a través de unas redes de escuelas, estas se dividen en dos grandes grupos : las escuelas campesinas y las escuelas de promotores rurales, que como lo manifiesta Acevedo(2011), es su conjunto(18 escuelas en total registradas en su estudio a nivel Nacional)⁴⁷ representa la mayor iniciativa de educación rural, tendiente a generar capacidades en los agricultores para una producción agropecuaria más sustentable, la conservación del capital natural, la preservación de su cultura y el fortalecimiento de sus iniciativas locales de organización.

Tanto las escuelas campesinas, como las escuelas de promotores rurales en agroecología, representan a su vez, el más fuerte y viable esfuerzo por impulsar proceso de producción agroecológico y desarrollo rural sustentable en el país, valiéndose de una educación agroecológica como el principal instrumento de transformación.

Acevedo (2011) más que una educación ambiental centrada en la crisis ambiental, o del conocimiento técnico, las escuelas de agroecología representan iniciativas populares de acción que fortalecen la autoestima de la gente, revalora el saber tradicional, su conocimiento y las relaciones de solidaridad y fraternidad entre las familias y la comunidad educativa, contribuyendo a reafirmar el papel preponderante y transformador que tiene la escuela sobre su propio territorio y cultura⁴⁸.

4.8 Comunidad Educativa

Para hablar de comunidad y escuela, retomemos sus inicios, en la constitución (Ley 115 de Febrero 8 de 1994) y el Plan de Cenal⁴⁹ redefinen el sentido de la educación y de la escuela; dentro de estos cambios propuestos por la Constitución y las leyes, existe una categoría, el Proyecto de Comunidad Educativa PROCEDA. Con él, se deja de llamar colegios o escuelas, de ser simplemente instituciones educativas y se empieza a definir como comunidad educativa, que junto a este término van ligados otros, como es la participación, la descentralización, la concertación, el consenso, entre otros.

La comunidad educativa tienen una idea determinante lo común, lo que reúne, lo que la convoca, el conjunto de criterios que lo conecta y los relaciona; pero cuál es la función de la comunidad educativa en los Planes de Desarrollo de una región; como reto contribuir al propósito nacional de formar un nuevo

⁴⁷ Ver en el Anexo 4 del libro de Acevedo; Base de Datos de las Escuelas referidas. (Acevedo, 2011)

⁴⁸ Ver las reflexiones del documento de Acevedo; (Acevedo, 2011)

⁴⁹ Ver la página web de CENAL; <http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/w3-channel.html>

ciudadano, más productivo y tolerante en lo político, más respetuoso de los derechos humanos, más pacífico en la relación con los semejantes, más consiente del valor de la Naturaleza y lo sociocultural, y por lo tanto más orgulloso de ser colombiano.

La comunidad educativa tiene en los Plan Estudio Institucional PEI (Alcaldía Mayor de Santa Fé de Bogotá, 2005), el ejercicio de trabajar e identificar, los ideales de cambio y desarrollo de cada comunidad de maestros, estudiantado y padres y madres de familia planteando desafíos de conectar lo pedagógico, la gestión y las formas de convivencia armónica con los seres humanos y no humanos que habitan en la Naturaleza, pero esto se ha quedado en la utopía de la educación.

Se necesita pasar a la acción, la comunidad educativa puede ser parte de un proyecto cultural comunitario, una revolución ética; una educación comunitaria exige dar al currículo de estudio una perspectiva cultural, donde se entienda la pedagogía como una política cultural de incidencia a su entorno.

No se pretende que la escuela articule o integre una sociedad desarticulada y fragmentada, la escuela no puede plantearse la reconstrucción total de la sociedad, pero si la construcción de una comunidad educativa viva que establezca relaciones, interdependientes con su entorno, es decir que constituya a la construcción de comunidad y esto deben ser con un gran sentido agroecológico pertinente al deterioro ecológico que se afronta.

No es posible concebir una escuela aislada de la sociedad y de la cultura de su entorno. La historia de la escuela está íntimamente ligada al desarrollo de las sociedades y de los procesos culturales. Sin embargo, la modernización social y política le han exigido a la escuela un papel para la cual se debe preparar, la sociedad puede promover y aprender de las historias de vida de maestros respecto a la creación en una sociedad en crisis, los logros de las escuelas en promover la formación cívica ciudadana; en ese gran trabajo de como la escuela se relaciona con la familia para lograr una formación integral del ciudadano y como esta relación escuela-comunidad/escuela-sociedad se puede afianzar; donde sus currículos se puede incorporar verdaderamente valores éticos y se restablezcan las relaciones armónicas con la Naturaleza.

5. CONTEXTO Y ANTECEDENTES

5.1 Contexto Global

“El modelo de civilización reposa en la idea que el hombre es la medida sobre todas las cosas, de que somos la especie superior de la Naturaleza...”William Ospina⁵⁰, y que nuestro triunfo es la conquista de ella.

Esta concepción del modelo ha llevado a fragmentaciones del tejido social y la armonía con nuestro entorno; los procesos ecológicos, políticos, económicos y sociales cada vez están más aislados de nuestros orígenes orgánicos.

Este tipo de propuestas fragmentadas y en el cual hay fragmentadores que la sustentan; se observan en todos los niveles organizativos desde la familia, las vereda, la escuela, el estado. Todo esto es la carencia de un proyecto político solido donde se consoliden estrategias de respeto a la Naturaleza y la relación sociedad-Naturaleza, que lleve a una mayor participación social.

Con lo anterior no se niega la aparición de nuevos actores en el escenario mundial, nuevos conflictos e interés, nuevos movimientos sociales, nuevas ideologías; el feminismo, la defensa de los derechos humanos, la naturaleza como sujeta de derechos, constituyen el universo social y por consiguiente un mundo ideológico y conflictivo (Cifuentes, 2011). Pero que debemos iniciar ganando diversos espacios, donde logremos desde abajo hacia arriba, implementar otras formas de vida, otros modelos de vida, basados en nuevos paradigmas, donde puedan existir otros mundos.

5.2 Contexto Local

Colombia desde los años 90´s esta acogida a modelos económicos dictados por el Banco Mundial(BM), El Fondo Monetario Internacional(FMI), y modelos exportadores de apertura económica, al igual que modelos extractivitas (Ortega, 2007, pág. 183); los cuales vislumbra estrategias al mal llamado crecimiento económico e impactos acertados al desarrollo del país; pero como lo manifiesta Alfredo Guiso “...estas globalización desde arriba, como estrategia socioeconómica que lleva a la concentración y centralización del poder financiero, tecnológico, político...” citado por (Cifuentes, 2011), no poseerán una contextualización de la realidad.

⁵⁰ Ver los aportes de William Ospina; (Ospina, 2012)

El sistema educativo está permeado por estos lineamientos; la escuela que es el espacio de investigación, se ve ensañada en replicar los lineamientos curriculares que se estructuran con esta misma dinámica de arriba hacia abajo, donde el ejercicio educativo se limita a seguir lineamientos y “la educación ya no se piensa”⁵¹, ni se debate en diferentes escalas, en diferentes contextos y con diferentes actores.

Por esta razón toma fuerza el currículo oculto, donde manifiesta Corragio “definitivamente el Banco Mundial se ha metido a educar” citado por (Herrero, 1998, pág. 117).

5.3 Área de la investigación



Figura 2: El Municipio de El Tambo Cauca Colombia
Tomada por: Néstor Tibaquira.

El Municipio de El Tambo - Departamento del Cauca Sur Occidente Colombiano, registra su fundación en el año de 1713, y se constituyó como municipio en 1914, con un territorio de 3.280 Km², es uno de los más extensos en la categoría de Municipio, en el país; ubicado en la región centro occidente del departamento del Cauca, dista a 33 Km de Popayán.

Hasta hace unas dos décadas el paisaje se cubría de una exuberante vegetación de bosques primario fundamentalmente hacia la cordillera occidental, en donde se encuentra el Parque Nacional Munchique con 44.000 Has. Actualmente, y como una amenaza a la biodiversidad, se localizan grandes extensiones de bosques comerciales de pinos y eucalipto cultivados por Smurfit Cartón de Colombia. Los cultivos de uso ilícito se han extendido impactando negativamente los bosques nativos.

⁵¹ Memorias IV Encuentro Internacional y VII Regional de Experiencias en Educación Popular y comunitaria Popayán 7-11 Octubre de 2013, conferencia de Oscar Jara.

Posee los tres pisos térmicos, por ende variedad de climas posibilitando diversidad de cultivos tales como: papa, lulo, maíz, frijol, café, el cual ocupa el primer lugar de producción en el departamento, además se produce yuca, plátano, frutas, chontaduro, caña de azúcar, cacao, ganadería, maderas; otro renglón de la economía tiene que ver con la extracción de minerales como carbón, oro, balasto, arena.

El territorio se encuentra organizado en tres grandes regiones de acuerdo con su geografía, enmarcándolas dentro de límites topográficos o divisiones de agua: Región Alto Rio Cauca, Región Rio Patía y Región Rio Micay.

Espacio Donde se Teje la Vida

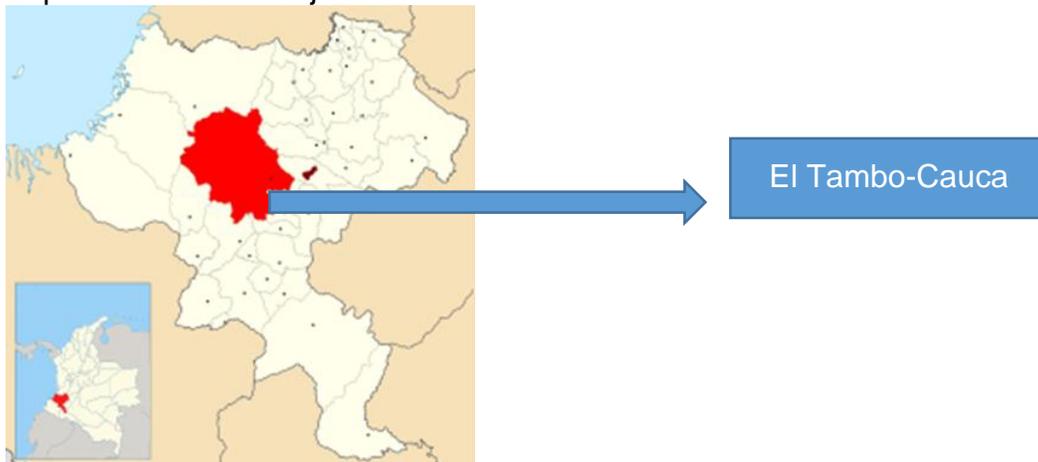


Figura 3: El Tambo-Cauca
Fuente: (Corporación Maestra Vida, 2009)

La división política administrativa está definida así:

Con 19 Corregimientos, 226 Veredas, 219 Juntas de Acción Comunal legalmente constituidas, 1 Cabecera Municipal con 14 Barrios registrados, 1 Resguardo indígena asentado en el corregimiento del Alto del Rey, 1 Cabildo indígena de Guarapamba en el corregimiento de Piagua.

Su población, según el SISBEN⁵² es de 52.247. Las estadísticas del SISBEN, indican que el 94% de la población, es decir, 49.543 personas habitan en la zona rural, y 2.704 equivalente al 6% habita en la zona urbana. La población infantil menor de 12 años es de 13.357 y representa el 27% de la población total.

Pese a la extensión, biodiversidad, multiculturalidad, la vocación agrícola y pecuaria del Municipio, las familias evidencian bajos niveles de vida; 46.549

⁵² Ver la página de gobierno de estadística poblacional; SISBEN <https://www.sisben.gov.co/default.aspx>

Tambeños, se registran en el nivel I y 5.389, en el nivel II del SISBEN; lo cual significa que el 97% de la población se encuentra en pobreza extrema.

La cultura Tambeña se dinamiza con la interacción de grupos de inmigrantes que en distintas épocas han llegado a la región, de diversos departamentos, especialmente de Antioquia, el eje cafetero, el Putumayo y Nariño. A partir de la década del 90 con el incremento del conflicto armado, se presentó además el desplazamiento de familias convirtiendo al Municipio en uno de los mayores expulsores y a la vez receptor de grupos poblacionales.

En El Tambo se han desarrollado importantes procesos sociales organizativos, siendo interesante mencionar: las organizaciones de campesinos que han luchado por obtener acueductos rurales interveredales, electrificación y vías; Organizaciones como Agropenca, Agrosolidaría, integrada por campesinos en torno a la producción y con una mirada política en busca de espacios de participación en las decisiones municipales, la Asociación de paneleros en defensa de la comercialización de la panela, la Asociación de familias agroecológicas para el Desarrollo Humano ASFADDEH, cuya iniciativa es la producción agroecológica, La Corporación Casa de la Juventud, impulsando la participación de los jóvenes en la vida del municipio; La Corporación YANKALA integrada por jóvenes profesionales, trabajando en pro de los DDHH; La Corporación Maestra Vida, la Asociación de Juntas de Acción Comunal y el Comité de veeduría del Plan de Desarrollo Municipal cuyo objetivo es velar por su buen cumplimiento, entre otras⁵³.

5.4 Lugar del proyecto de intervención

El contexto es importante en el desarrollo de toda investigación por que permiten dilucidar los entramados socioculturales importantes en la articulación y participación de los actores.

5.4.1 Contexto institucional Corporación Maestra Vida

Somos una organización no gubernamental denominada Corporación Maestra Vida, sin ánimo de lucro con personería jurídica No. 124 de 1993. La Sede de la Corporación está ubicada a 6 kilómetros de la cabecera Municipal de El Tambo, al sur occidente de Popayán, distante de la capital del Departamento en 35 km, en la vereda Puente Alta, corregimiento de Piagua. El radio de Acción es el Municipio de El Tambo con Impacto directo en las veredas de: La

⁵³ Ver Información disponible en la página web, de la Corporación Maestra vida www.maesvida.edu.co

Muyunga, La Laguna, El Zarzal, Loma de Astudillos, Rio Sucio, Cuatro Esquinas, Puerto Rico, Puente Alta.

5.4.2 Escuela Maestra Vida⁵⁴

Con el compromiso de recuperar a la comunidad como espacio de educación para niños y jóvenes, se inició en el año de 1993, la construcción de una propuesta pedagógica que permitiera la formación integral de los niños y las niñas, para lo cual se involucró a los padres de familia como actores en la educación de sus hijos, y a la cotidianidad local, regional y mundial como generadora de procesos cognitivos.

Al llegar, al año 2013, a los veinte años de desarrollo de este trabajo, la propuesta educativa se ha consolidado con las siguientes características:

- Es una iniciativa comunitaria y en permanente construcción.
- Se definen como ejes: la educación agroecológica, la producción limpia, la interculturalidad en relaciones de democracia, la investigación para la producción de conocimiento, la organización para avanzar en desarrollos autónomos comunitarios.
- Se prioriza la formación en valores para la convivencia en el respeto y la solidaridad y el desarrollo de capacidades para el conocimiento, entendiendo que los procesos cognitivos se mantienen durante toda la vida.
- La meta del trabajo con los niños y niñas es respetar su infancia, propiciar su alegría y acompañar su desarrollo físico, emocional, espiritual, intelectual, creando ambientes de aprendizaje agradables.
- Se adopta como práctica cotidiana, la formación de valores para la convivencia y la solución concertada de conflictos.
- Las nuevas condiciones de vida de las familias campesinas, azotadas por la atrocidad de la guerra, convierte la propuesta educativa en alternativa para generar una cultura del respeto a los derechos humanos, la Naturaleza, la convivencia pacífica, y la construcción de alternativas para que los jóvenes tengan diferentes opciones de vida.

Misión

Acompañar mediante la Educación, los procesos de desarrollo propio de las comunidades rurales, en sus componentes organizativo, ambiental,

⁵⁴ Ver Información disponible en la página web, de la Corporación Maestra vida www.maesvida.edu.co

agroecológico, productivo, intercultural, para mejorar la calidad de vida, y la convivencia en el respeto de los Derechos Humanos, los derechos de niñas y niños, el reconocimiento de la interculturalidad y la exigencia de equidad

Visión

La Educación es una construcción social y como tal se desarrolla en el espacio amplio de las comunidades, integrando los diversos saberes populares, con el conocimiento científico y tecnológico, enfatizando en la formación del ser humano con valores socialmente aceptados y nuevos valores que se generen para la convivencia, la participación, la libertad, la democracia, la solidaridad, el respeto de los DDHH y Derechos de Infancia y Juventud, la equidad, la honestidad que posibiliten una vida digna y la protección ambiental y espiritual del territorio.

Objetivos

1. Promover el Desarrollo Humano y Agroecológico de la región, potenciando la educación y la investigación para generar alternativas productivas, ambientales y culturales en las comunidades campesinas.
2. Potenciar reforestaciones en zonas degradadas
3. Mantener una unidad agroforestal como espacio de educación comunitaria.
4. Posibilitar en los niños el disfrute en los procesos de conocimiento integrados al hacer, para mantener la alegría.
5. Impactar la práctica escolar en las escuelas afiliadas y ser referente para otras iniciativas de transformación educativa.
6. Acompañar a las familias de comunidades afiliadas, mediante la ejecución participativa de proyectos para la soberanía alimentaria y promoción de la salud en los niños y niñas
7. Apoyar iniciativas organizativas en las comunidades.
8. Promover la protección de los Derechos Humanos, los Derechos de infancia y Juventud, para resistir en las actuales circunstancias de conflicto armado, violencia intrafamiliar, delincuencia común, que se vive en el país, particularmente en el Departamento del Cauca y en el Municipio de El Tambo.

5.5 Contexto temporal⁵⁵

La experiencias de la Corporación Maestra Vida, se congrega a estudiantes, egresados, docentes, padres de familia, instituciones educativas aledañas, organizaciones sociales del Municipio de El Tambo y otros Municipios y a la comunidad en general para realizar un diálogo intergeneracional de saberes, aprendizajes, experiencias, propuestas de vida para continuar en la transformación de las relaciones y maneras de vivir, pensar y sentir en la construcción y el rescate de una sociedad más justa, solidaria y libre.

Los objetivos:

- Pensar la escuela como un espacio vital para el diálogo de saberes hacia la construcción de procesos sociales y comunitarios
- Evidenciar las prácticas y los procesos organizativos en torno a la educación, salud, nutrición y la producción Agroecológica
- Articular trabajo desde los diferentes procesos logrando una integración desde los ejes de Educación, vida Saludable y Agroecología.

El Diálogo De Saberes



Figura 4: dialogo intergeneracional
Autor equipo pedagógico 2013

La Corporación Maestra Vida en el dialogo con las comunidades rurales, niños y niñas, jóvenes, adultos, mayores y ancestros; indígenas, afros y campesinos que están tejiendo desde la cultura, la educación y la producción agroecológica

⁵⁵ Celebración de los 20 años del 7-11 de Junio de 20013, de la propuesta educativa de la Corporación Maestra Vida; ver Información disponible en la página web, de la Corporación Maestra vida www.maesvida.edu.co

y que conviven y comparten el sueño de transformación de la educación y la sociedad.

Se inició con un conversatorio con la participación de las organizaciones: Acueductos interveredales de El Tambo, Pueblos indígenas Cric(Consejo Regional Indígena el Cauca), Cabildo urbano Yanacona de Popayán, , Universidad del Cauca, ASFADEH(Asociación de Familias Agroecológicas para el Desarrollo Humano) , Asociación Campesina de Inzá, ACIT, Parcelación Puente Alta, La creación de los Colegios satélites del Colegio Liborio Mejía, Taller de Artes de Maru, Fundación Amigos del Obelisco, Agroseda, Grupo Artístico Nuestra Tierra, Centro de Estudios e Investigaciones Andinas de Pasto, Centro de Medicina Bionérgica de Popayán, Medicina propia con plantas Medicinales de La Cuchilla Almaguer.

Las cuales narraron sus experiencias, su memoria y sus quehaceres teniendo en cuenta los tres grandes pilares de la vida de nuestras comunidades: educación, producción agroecológica, salud y nutrición (soberanía alimentaria); se evidenciaron planteamientos que como raíces permiten alimentar y transformar la vida de nuestros pueblos, constituyéndose la educación en un factor vital en la dinámica cultural y política de nuestras comunidades.

A partir de estos planteamientos se trabajó en grupos intergeneracionales, de diferentes organizaciones e instituciones. Trabajo del cual surgieron las siguientes propuestas que se constituyen en el horizonte para avanzar en el desarrollo de procesos interculturales de transformación.

- Maestros de las escuelas con sentido de pertenecía y apropiación de la escuela
- La Naturaleza como sujeta de derecho
- Una educación alternativa y popular
- Una transferencia de conocimiento en la relación escuela-comunidad de ida y vuelta
- Una protección ambiental
- Relación de la escuela comunidad como principio de autonomía propia
- Fortalecer la relación escuela comunidad
- Transferencia recíproca entre la escuela y la comunidad, donde la extensión rural, sea más un intercambio.

Las escuelas impactan en las familias en términos agroecológicos y es un buen espacio para hablar de procesos agroecológicos.

El reto como pueden ser difundidas las experiencias significativas, la metodología de la sistematización de experiencia nos permite no solo

fortalecer internamente las organizaciones sino que intercambiar saberes e ideas con otras organizaciones para lograr difundirlas.

Entre lo macro y micro, es posible hacer una revolución; para hacer que las propuestas hagan una sola masa, luchar con esa mala práctica del individualismo.

Volver a encontrar espacios donde podamos compartir de nuevo las organizaciones sus caminos recorridos y generar las alianzas para nuevos retos en el territorio. Para afrontar el debate y la crítica con el ánimo de construcción consensuada propuestas para el territorio.

Los resultados de la dinámica comunitaria en la escuela de Maestra Vida, se fijan concepciones y principios, donde se pueden articular propuestas alrededor de ellos, como los principios agroecológicos, donde se dan encuentros en común; pero la pregunta es, hacia donde se deben apuntar los esfuerzos, la interrogativa donde se contamina más? En la producción agrícola, por eso surge la necesidad de trabajar en educación ambiental, influida con el enfoque agroecológico.

La Corporación MV como una organización de la comunidad donde hay padres de familia, niños, niñas y jóvenes, se formó para que dé respuesta a las necesidades de la comunidad, luego se formaliza como Escuela, pero con una propuesta amplia, donde todos tienen la capacidad de transmitir conocimientos, entre la escuela y la comunidad, plantear una educación donde lo principal sea el cuidado de lo ambiental de aquí nace la necesidad de producir agroecológicamente.



Figura 5: intercambio de saberes Equipo pedagógico
Autor equipo pedagógico 2013

Los planteamientos que surgieron del conversatorio.

- Realizar un encuentro bianual para establecer acuerdos mínimos que permitan avanzar en los tres ejes trabajados.

- Realizar encuentros de intercambio de saberes y trueque de pensamiento con las diferentes organizaciones, donde Maestra vida aporte sus conocimientos para el desarrollo de nuevas experiencias de trabajo en la educación y con las diferentes organizaciones. Para dar inicio a estos encuentros se proponen dos inicialmente: Un foro educativo en Inzá Tierra Dentro-Cauca, coordinado con la ACIT. Un trueque de pensamiento con el cabildo Yanacona urbano de Popayán.
- Sistematizar el trabajo comunitario que se ha dado de la escuela hacia la comunidad en el apoyo a la producción agroecológica.

Avanzar en pequeñas acciones cotidianas como:

-Impulso de la tienda ecológica en las instituciones educativas del territorio de las organizaciones que confluyen en dicha propuesta.

-Las tiendas ecológicas escolares deben partir de la promoción de la producción agroecológica y el consumo del producto local.

-Recuperación de la memoria histórica a través de la memoria de los abuelos.

-Recuperación del Biohuerto o la Chagra en la escuela.

- Eliminar el autoritarismo y las jerarquías en la escuela.

- Propiciar el rescate de las semillas autóctonas y de los saberes propios.

- Fortalecimientos de los bancos de propagación de plantas medicinales.

- Generar conciencia sobre el sistema alimentario dominante.

- Educar en lo que somos y de donde somos.

Que la escuela Maestra Vida se convierta en una despensa de semillas comunitarias en la región, con un proyecto de investigación social, cultural y económica desde el estudiantado para la comunidad de puente Alta.

Para Maestra Vida es muy grato no solo ser una propuesta educativa diferente, sino haber tenido el privilegio de ser el escenario de encuentro de las diferentes organizaciones que compartieron sus prácticas, saberes y proyectos de vida, lo que permitió identificar los horizontes comunes que pueden transitar desde las diferencias para transformar la educación como garantía de una vida justa, solidaria, libre y digna de nuestras comunidades

Andinas. Este evento que dio apertura a los proceso de Sistematización de las Experiencias vividas por Maestra Vida.



Figura 6: celebración de los 20 años de Maestra Vida
Autor equipo pedagógico 2013

Autoría del Equipo Pedagógico⁵⁶ de la Corporación Maestra Vida.
Puente Alta, El Tambo Cauca, Junio de 2013

⁵⁶ Conformado por: Aydee López, Laura Mamian, Emiro Mamian, Diana Villalobos, Elmer Trujillo, Gustavo Alegría.

6. METODOLOGÍA

6.1 Definición del enfoque epistemológico de la sistematización de experiencias

Para los fines de este trabajo, entendemos la sistematización de experiencias como una modalidad de investigación participativa; de producción de conocimiento sobre la práctica, a partir de su reconstrucción, ordenamiento, descripción e interpretación crítica, busca cualificarla y comunicarla (Dimensión Educativa, 1996)⁵⁷. Evidentemente la sistematización constituye una experiencia educativa en sí misma para los que participan en ella; produce conocimiento (al reconstruir, interpretar y teorizar). El proceso de sistematización que se pretendió en esta investigación, busca dar cuenta de la interacción comunitaria entre todos los que participan en hechos educativos en la escuela.

Mientras que otros autores acentúan su carácter de proceso productor de conocimiento, entendemos la sistematización como un proceso permanente, acumulativo, de conocimientos a partir de la experiencia y la intervención de su realidad social, como un primer nivel de teorización sobre la práctica.

En este sentido, la sistematización representa una articulación entre teoría y práctica y sirve a objetivos de los dos campos. Por otro lado, apunta a mejorar la práctica, la intervención, desde lo que ella misma nos enseña; aspira a enriquecer, confrontar y modificar el conocimiento teórico actualmente existente, contribuyendo a convertirlo en una herramienta realmente útil para entender y transformar la realidad (Revista del Equipo de Innovación Educativa, 2003).

Las experiencias educativas no existen como hechos independientes del conjunto de interpretaciones que de ellas hacen sus actores; por eso es necesaria la sistematización, para descubrir el significado dichas experiencias, y para descubrir por qué las consideran significativas.

En la sistematización, el objeto de conocimiento es la experiencia de intervención -la práctica-, donde nos miramos a nosotros mismos (lo que establece una íntima relación con la dimensión subjetiva del conocer) y a la relación con los sujetos populares con quienes interactuamos. Sus objetivos se refieren, en última instancia, a la proyección, mejoramiento y corrección de

⁵⁷ Ver con mayor detalle en los documentos de Dimensión Educativa (2003).

la práctica. Es un conocer producto de una acción, pero que da lugar a otra acción (Barnechea, Gonzalez, & Morgan, 1994).

En definitiva, la sistematización permite incentivar un dialogo entre saberes: una articulación creadora entre el saber cotidiano y los conocimientos teóricos, que se alimentan mutuamente.

La sistematización de experiencias es quizás una de las tareas privilegiadas de la educación popular, lo que reafirma la importancia fundamental de sistematizar las experiencias, no sólo por las posibilidades que tiene, sino por la responsabilidad que implica para educadores y educadoras populares (Dimensión Educativa, 1996).

Así, la sistematización se ubica como un componente más del sistema de planificación, seguimiento y evaluación (Jara, Oscar, 2012); al igual que estos componentes, permite tomar decisiones encaminadas a corregir errores en la ejecución de los proyectos de desarrollo. Sin embargo, a diferencia de aquéllos, cuyo interés se centra en medir resultados y logros para recomendar modificaciones y proponer mejoras, la sistematización se interesa en “recuperar” las experiencias vividas para analizarlas e interpretarlas críticamente y ordenadamente, y extraer las lecciones que permitan mejorar la práctica (Guía Metodológica de Sistematización, 2004).

Finalmente resaltar que la sistematización de experiencias tiene un sentido siempre de carácter transformador, “...no sistematizamos para informarnos de lo que sucede y seguir haciendo lo mismo, sino para mejorar, enriquecer, transformar nuestras prácticas” (Jara, 2001).

Hacer una sistematización, en el contexto de trabajo social, un movimiento social, una escuela, una organización, etc., puede ser entendido o interpretado como:

- relatar una experiencia, tratando de comunicar su vitalidad y su coherencia;
- informar de una práctica, de una intervención específica, mostrando su sentido, su intencionalidad, su realización progresiva y la transformación recíproca de la situación en la que se realizó la intervención.
- hacer un informe de proyecto, según las reglas comúnmente aceptadas y según las fases que de él ya se hayan realizado;
- hacer una lectura de una experiencia singular en términos que permitan a otros conocerla, aprender de ella, ver qué luces arroja sobre otras prácticas, cotejarla con otras experiencias (Burbano, 2007) ⁵⁸.

⁵⁸ Reflexiones tomadas del artículo de Burbano (2007).

Pero la investigación da también a la sistematización una segunda dimensión, que es la de trascender lo particular: es el paso de la experiencia única, producida muchas veces en condiciones excepcionales, a un conocimiento que puede ser pertinente a otros contextos, y que pueda llevar a la formulación de problemas, a la postulación de soluciones eficaces y de políticas sociales basadas en este conocimiento.

Comprendida así, el desafío de hacer progresar la sistematización no es tanto el de estructurar y defender un espacio intelectual hegemónico, como el de asentar más sólidamente el rigor de su trabajo de afirmación colectiva.

La sistematizar de experiencias es desarrollar un pensamiento nuevo a partir de experiencias, es el compartirlas con otros, trascendiendo sus condiciones de particularidad, es defender acciones colectivas, haciendo transparente su racionalidad, su proceso y su poder transformador. El sistematizar implica un compromiso, que debe concretarse en la producción de conocimientos; el compromiso con sectores marginados u oprimidos debe encontrar en la sistematización un instrumento de acción; ello exige que ella sea un instrumento de construcción teórica (Burbano, 2007).

6.2 Nivel de conocimiento

El nivel de profundidad de la investigación es descriptivo, es una fase de investigación que se encuentra precedida por la observación y la descripción. En esta investigación se va describir y explicar las relaciones que promueven y se dan en entre el enfoque agroecológico y el trabajo comunitario⁵⁹ desde la escuela.

Los elementos que están inmerso en esta relación que no se presentan aislados sino interrelacionados, pero no es suficiente describirlos, se deben interpretar los fenómenos que intervienen en el comportamiento de esta relación de investigación y así colocarlos en contexto, tanto interna como externo.

6.3 Modalidad o estrategia de investigación

Se visibilizó una experiencia educativa, que tiene implícito el enfoque Agroecológico como componente transversal en la formación de las/los

⁵⁹ Es una relación social, como un valor y como un horizonte de futuro que se opone al capitalismo como sistema económico, modo de vida y proyecto ético político (Torres, 2013).

estudiantes; esta visibilización se hizo mediante la sistematización de las experiencias en el proceso productivo agroecológico en la comunidad.

En la sistematización de la experiencia de la vivencias de la escuela Maestra Vida se dio una reflexión y análisis crítico, por los propios participantes, permitiendo identificar las estrategias que facilitan y limitan, la inclusión del enfoque agroecológico en los planes educativos de las escuelas y su incidencia en la comunidad; “para transformar la realidad hay que comprenderla” Jara (2013)⁶⁰.

6.4 Trabajo de Campo

Apuesta Metodológica: Sistematización De Experiencias



Gráfica 3: Espiral de la sistematización
Tomada y modificada de la red Alforja

En este capítulo nos dedicaremos a dar cuenta de los aspectos relacionados con la concepción de la sistematización de experiencias, realizada en campo, que permiten comprender la importancia de este ejercicio, en la medida en que configura un saber surgido de las lógicas populares y logra cruzar con las diferentes esferas de la sociedad, “La sistematización ha pasado de ser una herramienta metodológica propia de las experiencias de educación popular,

⁶⁰ IV Seminario De Sistematización Y Educación Popular, realizado en Popayán en septiembre de 20013.

para convertirse en una modalidad investigativa empleada hoy en diversos campos de acción social, cultural y educativa” (Jara, 2001).

En el proceso de sistematización puede tomar distintos caminos en función del juego de preguntas que se realicen y que permiten a la comunidad responder; otro aspecto es por la intencionalidad de la sistematización de la experiencia, la fundamentación y las implicaciones que la pregunta de la investigación tenga.

Definir el rol a ejercer, ya sea como actor participante o como parte del equipo sistematizador; en este caso se ejercerá el rol como parte del equipo sistematizador, pero con un grado de pertenencia que se genera por hacer parte de la experiencia a sistematizar.

En este sentido se apuesta al proceso de sistematización que hace la inclusión de diferentes niveles de relato, unos de carácter colectivo y otros de carácter personal, tomando los temas claves reincidentes, eventos históricos puntuales en la práctica de la experiencia que dan cuenta de su identidad y de los procesos de organización propias.

Consideramos que el relato y las narraciones nos permiten la comprensión de la práctica, la sistematización de las experiencias y su enfoque histórico-hermenéutico nos permite como lo plantea Zúñiga Gómez “... me permite la búsqueda de la lógica interna de la experiencia en la interpretación de sus actores” citadas por Burbano (2007:65). Premisa y acciones que da cuenta de las dinámicas que se dan en las alternativas de educación que son las que se quieren impulsar en la nueva visión de difundir y entrever, la construcción de nuevo conocimiento⁶¹.

Coherente con estos planteamientos, asumimos como referente la sistematización de experiencias propuesta por Oscar Jara, en la que expone “La sistematización de experiencias es un proceso descriptivo e interpretativo”. La particularidad de esta visión permite superar una concepción basada en una mera recopilación de datos.

No obstante, hay que señalar que no existe una definición consensuada sobre qué es la sistematización de experiencias, lo que puede añadir confusión a la hora de entender el concepto, pero también nos abre puertas a nuestro propio aporte. Esta “no definición” ha posibilitado el surgimiento de diferentes “escuelas” o enfoques sociales que consideran tienen ciertas inquietudes y objetivos comunes: aprender de nuestras prácticas Jara (2001) .

⁶¹Para mayor información ver; (Bamechea, Gonzalez, & Morgan, 1994)

Para este trabajo se avanzó en la etapa de definición del proceso de sistematización guiados por las tres grandes cuestiones que plantea Jara (2001), en un proceso de sistematización, y que ayudaron al equipo sistematizador a concretar el camino:

6.4.1 Punto de partida

Este primer paso me permite partir desde la misma experiencia, de lo que se ha hecho, lo que se siente y se piensa al respecto:

- Para este caso se debe tener en cuenta que solamente podrán sistematizar la experiencias quienes hayan formado parte de ella. Sin que para el ejercicio se excluya personas externas que pueden apoyar el proceso.
- El segundo requisito es tener registros documentales, que permitan servir de apoyo a la sistematización.

Para cumplir con este requerimiento se conformó el equipo sistematizador⁶², con las personas que estuvieron presentes a lo largo de la experiencia de la escuela Maestra Vida, que incluía, socios de la corporación, estudiantes, profesores de la escuela Maestra Vida, comunidad del entorno, padres y madres de familia, para un total de 12 personas. Para los registros se contaba con la página Web, en la cual se viene realizando una sistematización de registros de la Corporación, los archivos de la primera sistematización que se realizó en el año de 2010 y ademan se tomaron los documentos con las observaciones más significativos como las actas y registro fotográficos de la escuela.

6.4.2 Definiendo nuestro proceso de sistematización

Las preguntas iniciales

¿Para qué queremos sistematizar?

Responder a esta pregunta concedió definir los objetivos de la sistematización, para concretar los resultados esperados una vez finalizado el proceso.

Resultado:

⁶² El equipo estuvo conformado por: Aydee López, Laura Mamian, Emiro Mamian, Diana Villalobos, Arbey Piamba, Elmer Trujillo, Marisela Gironza, Don Juan Campo, Eliberto Potosí, Horacio Tulande, Gustavo Alegría, Alba Figueroa.

La lluvia de ideas permitió concretar la respuesta a esta pregunta, las cuales se iban consensuando participativamente hasta definir los objetivos de la sistematización.

- Tener un referente de lo vivido en producción Agroecológica.
- Evaluar el trabajo comunitario con el énfasis en la relación escuela – comunidad.
- Analizar cómo se fortaleció el proceso de producción agroecológico en la escuela y la comunidad.
- Concretar el Intercambio de aprendizajes, ideas y experiencias con otras organizaciones⁶³.

¿Qué queremos sistematizar?

Con esta pregunta delimitamos el espacio y el tiempo de la experiencia a sistematizar, en coherencia con el objetivo y el tiempo disponible para la sistematización.

Respuesta:

Se sistematizo desde 1998 a 2008, diez años donde se fortaleció el trabajo comunitario en la escuela.

Uno de los objetivos de Maestra Vida es el trabajo comunitario, este se venía dando desde sus inicios, pero con mayor fuerza con la llegada de una de las profesoras Marisela Gironza⁶⁴ a la experiencias y que estuvo durante 10 años; fortaleció el trabajo comunitario; en debate en grupo se logró definir el punto de partida que fue 1998 y el punto de llegada cronológicamente año 2008. El inicio de partida es la vinculación de Marisela Gironza, docente de la escuela y líder comunitaria, donde se pudo hacer un trabajo más específico en producción agroecológico como parte del eje fundamental de educación ambiental⁶⁵.

¿Qué aspectos nos interesan de la experiencia?

Con esta pregunta se definió el eje de la sistematización, que guía en la reconstrucción del objeto de estudio, en la interpretación de la misma práctica.

Respuesta

⁶³ Se llegó a estos objetivos con el equipo sistematizador, el cual después de poder en debate muchos ideas, se lograron concretar y definir cuáles eran los objetivos de la sistematización.

⁶⁴ Ingeniera Agrónoma su acompañamiento a las familias campesinas en la formación agroecológica fue fundamental y dejó la semilla del pensar, sentir y actuar agroecológico que luego continuaron docentes del área agropecuaria Gustavo (2008-2009), Felipe(2010), Cesar(2011) y Elmer(2012-Hasta la Actualidad).

⁶⁵ Segundo taller de sistematización; Aydee López relato del porque el trabajo ambiental como eje fumante en la escuela.

Eje de la sistematización fue: La Producción agroecológica del trabajo comunitario, en la relación escuela-comunidad.

Dar respuesta a estas preguntas e ir perfilando la sistematización, es un momento que requirió mucho esfuerzo, pues implicó concretar ideas, elegir y asumir un proceso de priorización frente a los intereses y necesidades de los actores de la experiencia e implicó un proceso de apropiación de los objetivos de la investigación, objeto y eje como camino de la sistematización.

Es un desafío para esta investigación la apropiación crítica de la experiencia vivida por Maestra Vida, de aprender de sus prácticas y darlas a conocer a otras organizaciones que buscan otros mundos posibles, donde se retorne la mirada a la Naturaleza en procura de la construcción de territorio sustentable para un mundo más justo y solidarios.

6.4.3 Reconstruyendo la historia: Recorriendo lo vivido

Una vez socializada y concertada la orientación del proceso de sistematización, se procedió adelantar la etapa reconstruyendo la historia, que básicamente consistió en recuperar la experiencia vivida, recordando los sucesos más importantes que marcaron la experiencia con relación al eje y también permitió identificar las primeras fuentes de información: documentales y personales, que apoyaron la recuperación de lo sucedido mediante relatos y narraciones aportadas por los actores de la experiencia(ver figura 7 y 8).

Para este trabajo el punto de partida es el año de 1998, donde se dio un mayor trabajo con la comunidad, es el centro donde inicia y gira el recorrido de la espiral, hasta el año 2008, que con el tiempo se ha convertido en una experiencia que se considera valiosa y de la cual se extraerán aprendizajes, que motivan el interés de compartir.



Figura 7: construcción de la espiral de hitos.
Autor del trabajo 2013

Este proceso de espiral en la sistematización no queda cerrado o finalizado, sino que se alimentará de nuevas cuestiones, reflexiones y creación de conocimiento.

En el proceso de sistematización de experiencia que se realizó en año de 2010 quedo como compromiso la sistematización del trabajo comunitario y la pregunta de la pregunta, el saber cómo fue la relación escuela-comunidad en el proceso comunitario.

Ordenar y clasificar la experiencia de Maestra Vida:



Figura 8: ordenar lo vivido
Autor del trabajo 2013

El primer levantamiento de información fue la estructuración y diseño de la página web donde se dio un ordenamiento de la información y de datos para ser publicados en el año 2008, página que se ha citado en este trabajo (Web, de la Corporación Maestra vida www.maesvida.edu.co.)

El segundo proceso fue el primer taller con el apoyo de Agencia Española Internacional Para El Desarrollo AECID (Observatorio para la Paz , 2011)⁶⁶ se sistematizó las experiencias vividas en el año 2009 – 2010.

Todos estos procesos que se han venido dando en Maestra Vida han contribuido a este trabajo, y para la realización de la sistematización; ahora nos queda sistematizar el trabajo comunitario de la escuela en la comunidad.

6.4.3.1 El Espiral de los hitos

En este trabajo asumiremos como referente el modelo en espira de hitos (ver figura 9), tomado y modificado del diseño “el caracol de la sistematización”. La espiral es símbolo de crecimiento, según la cosmovisión de las comunidades indígenas; tiene un punto de inicio, y se va aumentando permitiéndonos comprender que las experiencias son procesos históricos y sociales dinámicos, que están en permanente cambio y movimiento y simultáneamente nos permite concebirla como un proceso complejo dialéctico, en el que intervienen condiciones personales traducidas en las percepciones, interpretaciones, intuiciones y emociones, de quien participa de la experiencia y de quien se beneficia de ella; así como también condiciones del contexto que alimenta desafíos y plantea obstáculos a los propósitos planteados de la experiencia

La propuesta para esta fase de sistematización de trabajo es poner en práctica una versión de la metodología de la Red Alforja Red Mesoamérica de Educación Popular (Guía_Sistematización_Cast, 2004)⁶⁷. Presentamos a continuación los diferentes pasos de análisis de dicha propuesta. En cada paso se señala su descripción.

Para identificar el recorrido histórico del enfoque agroecológico en la escuela armamos participativamente el espiral de hitos, este se realizó a varias voces (ver figura 9) y como producto se obtuvo un espiral con once hitos, que se tomaron como estaciones de la narrativa, el resultado fue:

⁶⁶ Proyecto de Educación en Emergencia y Cultura, Marzo de 2011

⁶⁷ Se reproduce en este trabajo únicamente con fines informativos y educativos. Ver <https://docs.google.com/file/d/0B8pqlvG6yeX5SEZyanVVS05BQ0E/edit?usp=sharing>



Figura 9: los hitos más representativos
Autor del trabajo 2013

Hitos

- 1- Hito: Diagnostico de las veredas y definición de los proyectos de especies menores y biohuertos agroecológicos año 1998.
- 2- Hito: Implementación Biohuertos de plantas medicinales y hortalizas año 1999.
- 3- Hito: Dificultades en el territorio año 2000.
- 4- Hito: Fortalecimiento y creación de un grupo de familias agroecológicas año 2001.
- 5- Hito: Legalización de ASFADEH Asociación de Familias Agroecológicas para el Desarrollo Humano año 2002.
- 6- Hito: Constitución de los fondos solidarios año 2003.
- 7- Hito: Consolidación del modelo pedagógico y el enfoque agroecológico año 2004.
- 8- Hito: Soberanía alimentaria producción de harinas complemento nutricional. Fortalecimiento a las escuelas año 2005.
- 9- Hito: Rincones de lectura año 2006.
- 10- Hito: Autonomía de la organización campesina ASFADEH año 2007.
- 11- Hito: El Premio Solidaridad 2008 año 2008.

6.4.3.2 La herramienta de la culebra de la sistematización

Posterior mente a este ejercicio, se propició unos espacios de reflexión sobre los factores internos como externos, que hicieron posible esta fase, se propusieron dos instrumentos, que se utilizaron también en el primer acercamiento que se hizo de sistematización en el año 2010 y en el cual se logró sistematizar dos años; la herramienta de la culebra de sistematización y la matriz de los hitos históricos Red Alforja.

La culebra: En un paleógrafo de grandes dimensiones dibujamos una culebra que va de una punta a otra (ver figura 10). En la cola de la serpiente marcamos la fecha de inicio de la sistematización y en la cabeza la fecha de finalización de sistematización. Ambas fechas hacen relación con el objeto de la sistematización de la experiencia, en la parte del centro se marca las fechas cronológicamente.

Una vez dibujada esta serpiente, se propuso reflexionar sobre los momentos que han sido más significativos en cada uno de los hitos, durante el periodo recorrido por la experiencia y los factores internos y externos que han facilitado o limitado el enfoque agroecológico en la escuela y su incidencia en la comunidad.

Para llevar a cabo este paso nos apoyamos con diferentes documentos/registros (fotos, actas, memorias, artículos de periódico, video, etc.), de una manera u otra recogían la historia de la experiencia (ver figura 11), necesitó la ayuda de los trabajos adelantados en la organización en procesos de archivos y actas de reuniones que fueron de gran ayuda.



Figura 10: la culebra de la sistematización documentación.
Autor del trabajo 2013

Se ubicaron las actividades más importantes de los hitos, los factores del contexto cercano o lejano que influyeron para que la experiencia tuviese sus particularidades.

En el desarrollo de este ejercicio de interpretación, se prestó especial atención al eje y los objetivos de la sistematización y en función de ello, se definió temas relevantes y se hicieron preguntas adicionales que explicaban aspectos críticos del comportamiento de la experiencia, de su impacto y efectos en los diferentes actores de la misma.



Figura 11: Construcción de la culebra de la espiral
Autor del trabajo 2013

Productos de la Metodología de la culebra:

Se retoman los pasos anteriores.

- Eje de la sistematización:
- Objetivos del ejercicio de la sistematización de la experiencia:

Síntesis de los hitos desde el año 1998 al año 2008.

- 1- Hito: Diagnostico de las veredas y definición de los proyectos de especies menores y biohuertos agroecológicos año 1998.

En este periodo se hizo un diagnostico mirando que querían y que necesidades tenían la comunidad en las veredas, esto dio insumos para poder formular propuestas de proyectos productivos agroecológicos que nacen desde la base; con el resultado de este trabajo comunitario en las veredas se toma la decisión de instalar y fortalecer los biohuertos en las familias participantes de la escuela Maestra Vida, en el marco de un proyecto liderado y ejecutado desde la Corporación Maestra Vida en alianza con Sodepaz⁶⁸.

Para estos años se venía concretando la construcción de la Casa de Maestra Vida, donde ya se trabajaba con la comunidad en la construcción de su propia escuela con una arquitectura propia en guadua y con una concepción pedagógica popular y ambiental, para estos años estaban tres organizaciones

⁶⁸ Ver la página web; <http://www.sodepaz.org/> SODEPAZ: Organización Española, gestionó apoyo financiero de Castilla La Mancha, y cofinanció la construcción de la Sede de la Corporación Maestra Vida en la vereda de Puente Alta, corregimiento de Piagua, durante los años 1996 y 1998.

apoyando la propuesta, Fondo Canadá Para Iniciativas Locales⁶⁹, Sodepaz y CCF⁷⁰, con las cuales se tenía un programa para niños y niñas de la región, que consistía en un patrocinio y una afiliación, esto ayudo hacer un registro de la base de datos de Corporación, con un total de 350 familias afiliadas al programa(un sistema de información de las y los niños, del estado de la vivienda, de la escolaridad, niveles de nutrición, etc.) y con cerca de 300 entre niños y niñas patrocinados, en diez veredas: La Muyunga, La Laguna, El Zarzal, Loma de Astudillos, Rio Sucio, Cuatro Esquinas, Puerto Rico, Puente Alta, La Cuchilla, Chisquio. Con estos apoyos y las actividades programadas en campo se logró hacer mucha incidencia desde la escuela a la comunidad; caminar el territorio y tener un panorama de las necesidades de la comunidad, con lo cual se iba generando también propuestas productivas que fortalecieron los proyectos agroecológicos; desde la escuela se aportar mediante la ejecución de proyectos y enlaces de solidaridad con ONG´s.

Con el contacto permanente que se da entre la escuela y la comunidad, también se lograron resolver algunos conflictos que se venían presentado en procesos organizativos y los proyectos productivos.

También se generaban procesos que evitaran el asistencialismo que no genera tejido social sino conflictos por dineros en las organizaciones.

En los proyectos en las veredas las experiencias más exitosas fueron los proyectos que estaban liderados por los padres de familia y la escuela.

2- Hito: Implementación Biohuertos de plantas medicinales y hortalizas año 1999.

Una vez se tenía el diagnóstico de la zona se iniciaron las capacitaciones en la escuela y en las comunidades, los talleres eran en producción orgánica, con un enfoque agroecológico, talleres en producción que se hacían tanto en las escuelas, como en cada finca. En los talleres se compartía saberes y aprendizaje; el mecato sano en las escuelas afiliadas a Maestra Vida, la producción de especies menores, medicina homeopática, se apoyaron los intercambios de semillas, la protección a la Naturaleza, el tejido social, en esas relaciones de campesino a campesino; todas estas actividades permitieron ir formando una identidad agroecológica que se da en el caminar del territorio y se va difundiendo en ese ejercicio de ida y vuelta de la comunidad hacia la

⁶⁹ Ver la página web; <http://www.canadainternacional.gc.ca/colombia>, Cofinanció parte de la construcción de la sede de la Corporación.

⁷⁰ Ver la página web; CCF: Fondo Cristiano Para Niños de Colombia, Organización Internacional que apoya proyectos dirigidos a la niñez, en diferentes países del mundo mediante el sistema de patrocinio. Hasta el año 2000 tuvo oficina en Colombia. Cofinanció el proyecto de innovación Pedagógica de la Corporación Maestra Vida, el trabajo comunitario en sus componentes de salud, nutrición, Educación y organización siendo beneficiarios de este trabajo los niños y niñas vinculadas a la Corporación M.V. El acompañamiento y cofinanciación se realizó desde el año 1995 hasta el año 2000.

escuela y de la escuela hacia la comunidad; Doña Polita una experta en plantas medicinales, compartió sus saberes y así muchas otras experiencias se fueron retroalimentando.

Para los talleres la metodología era participativa donde se caminaba de finca en finca, esto permitió el reconocimiento y la apropiación del territorio; de esta manera se garantizaba que los proyectos productivos se construyeran de abajo hacia arriba. A la par de lo productivo se fortalecieron los trabajos de reforestación en las veredas y sus afluentes de agua, la formación de jóvenes en el aprovechamiento ecológico de la guadua en la elaboración de artesanías.

Para estos tiempos ya se vislumbraba la salida de la CCF de la región, “por orden público”⁷¹; con esto el apoyo que se venía dando a las veredas, es ahí donde se reflexiona con las familias sobre qué hacer si se va la ayuda de la CCF⁷², conformar una organización que permita seguir trabajando con la comunidad, una de las estrategias es hacer la conformación de una asociación campesina y tener un fondo rotatorio para los proyectos productivos agroecológicos, para garantizar su sustentabilidad.

La presencia de actores armados en la región hacia más inminente la salida de organizaciones de apoyo internacional; ya estaba terminado el apoyo con el Fondo De Canadá, así que se debía iniciar con un fondo solidario propio.

En este periodo se dio una experiencia que ayudo reflexionar frente a los proyectos productivos, fue un proyecto financiado de producción de pollos de seis millones pesos y por la comercialización no dio los resultados esperados.

Así que se inician nuevos proyectos con los aprendizajes recorridos, con los biohuertos y las especies menores; “se partía del querer y el sentir de la gente”⁷³. La misma gente se sentaba a escribir sus proyectos con acompañamiento de la escuela en estos procesos.

Un trabajo que se realizó en este periodo fue la recuperación de una laguna en la zona, todos los lunes se reunía la comunidad, en minga, niños, niñas, padres familia, abuelos y escuela en general, trabajando en la protección y recuperación de este recurso hídrico, luego de llevar un buen camino recorrido esta propuesta se institucionalizo con la Umata⁷⁴ y crearon una fundación

⁷¹ Segundo taller de sistematización Aydee López profesora de la escuela y una de las gestoras de la propuesta de Corporación Maestra Vida.

⁷² Segundo taller de sistematización Marisela Gironza.

⁷³ Segundo taller de sistematización; Alba Figueroa madre de familia que ha venido con el proyecto aproximadamente desde sus inicios.

⁷⁴UMATA: Una de las más necesidades del campesino es la asistencia técnica. En esa dirección se están orientando las estrategias del Fondo de Desarrollo Rural Integrado (DRI), un programa de la entidad, configurado en las denominadas Unidades Municipales de Asistencia Técnica (Umata).

“Herencia verde” esto a cabo el proceso, “institucionalice lo que tiene y se acaba”⁷⁵

3- Hito: Dificultades en el territorio año 2000.

Se planearon talleres de preparación de alimentos, en transformación agroindustrial de la producción de los excedentes de los biohuertos. Se incorpora la cartografía social de las veredas con el acompañamiento de la Universidad del Cauca. Talleres de los usos y la protección de las especies del bosque con la comunidad.

La magia y la alegría, fue una primera iniciativa de la caminata por la vida que luego se institucionalizo y en cada año se camina por la vida desde la cabecera Municipal de El Tambo hasta la escuela de Maestra Vida. La caminata que nace este año y que lleva su mismo nombre la caminata por la vida y la salud, se mantiene en la actualidad.

Lo que se hablaba en vos baja luego, el paramilitarismo se apropió del territorio, esto limitó el trabajo en campo; durante este periodo el fortalecimiento comunitario se concentró en la escuela, como territorio neutro, se hacían las reuniones los talleres; la escuela pasa a ser ese espacio de convivencia y de compartir experiencias; se inicia un proceso de vecino solidario que permitió mitigar lo que en el entorno se vivía. Vecinos solidarios un proceso de organización para mejorar la convivencia en las veredas. Otra propuesta organizativa fue dinamizadores veredales donde su función era socializar lo que se venían trabajando.

Como los proyectos ya estaban en producción y había unos excedentes se realizaron talleres de transformación y conservación para permitir un mejor aprovechamiento de lo producido y guardar alimento para los tiempos difíciles, en la búsqueda de la soberanía alimentaria de las comunidades; talleres de salud con las escuelas en desparasitación. Los entes ambientales reconocen el trabajo ambiental que venía adelantando la escuela y se inicia con unos talleres de fortalecimientos con la CRC⁷⁶. En este año sale la primera promoción de bachilleres Ambientales de la escuela Maestra Vida, en convenio con el Colegio de Liborio Mejía⁷⁷.

⁷⁵ Segundo Taller de sistematización Emiro Mamian Fundador de la propuesta y apoya los proyectos productivos y organizativos de la escuela.

⁷⁶ Ver la página web; <http://www.crc.gov.co/>, La Corporación Autónoma Regional Del Cauca

⁷⁷ Institución Educativa; Liborio Mejía - Sede Principal - El Tambo (Cauca).Tipo de centro / educación: Urbana, Preescolar, Media, Básica Secundaria, Básica Primaria, Transformemos, Programa Para Jóvenes En Extra edad Y Adultos, Educación Tradicional, Cafam.

Cada año se hacen asambleas de evaluación en la escuela, en estas permitieron prever la salida de CCF y pensar en organizar una propuesta con las familias.

4- Hito: Fortalecimiento y creación de un grupo de familias agroecológicas año 2001.

Se consolidan los talleres de aprender haciendo, el compartir con todas y todos donde la extensión rural originada desde la escuela traspasa esta dinámica y va más allá, en ese empeño por la construcción de conocimiento consensuado, endógeno que fortalece el quehacer diario de la comunidad, todo esto se hace bajo la amenaza del conflicto situado por estos tiempos en la región, donde se debía afrontar para que no se perdieran los procesos que se tenían con la comunidad; en el cumplimiento de los principios que se tenían en la escuela como es la producción agroecológica y el fortalecimiento a procesos organizativos comunitarios, se luchó día a día por que se diera en el territorio.

Para estos tiempos se inicia la creación de la organización de familias afiliadas a la escuela de Maestra Vida con un total de 150 familias, en las diez veredas que se venía haciendo incidencia, y que permitía construir propuestas en el entorno y el contexto que se vivía en ese tiempo. La conformación de este grupo duro un año, a partir de asambleas en las cuales se fijaban, los estatutos, lineamiento de trabajo agroecológico de la asociación mediante talleres unos en la escuela y otros en las fincas.

5- Hito: Legalización de ASFADDEH Asociación de Familias Agroecológicas para el Desarrollo Humano año 2002.

El fortalecimiento de los lazos de amistad Escuela-Comunidad. Se crea ASFADDEH, con 150 familias afiliadas, con el apoyo del Fondo Para La Acción Ambiental⁷⁸; para estas propuestas la organización interna y sus principios como son los estatutos se construyen consensuada mente y se da la constitución legal, con esta organización se retoman con más fuerza los talleres prácticos de finca a finca, por parte de la misma gente que vio la necesidad de seguir trabajando el territorio, teniendo la amenaza de los actores armados que era latente para esta época, pero que se debía seguir construyendo, intercambiando saberes y experiencias entre la comunidad y la

⁷⁸ Ver página web; <http://fondoaccion.org/>. Fondo para la Acción Ambiental y la Niñez. Durante los años 2002 a 2004 cofinanció el proyecto: "El Uso y Manejo Artesanal De La Guadua, Como Estrategia Para El Desarrollo Social Económico, Pedagógico, Ambiental Para Comunidades Campesinas De El Municipio De El Tambo". En este proyecto se formó a 150 familias campesinas como productores agroecológicos, se formó un grupo de jóvenes en las técnicas de construcción en guadua, se construyeron galpones en las fincas de las familias participantes para cría de especies menores; se reforestaron los nacimientos y vertientes de agua en las fincas de las familias participantes.

escuela, con esto se idearon estrategias inter-verdales para afrontar la violencia y afianzar los lazos de amistad.

En el entorno con la llegada de los paramilitares se instalaron los grandes cultivos de pino, la minería, los monocultivos y la utilización masiva de agroquímicos. En la zona se presenta un problemática con el cultivo de chontaduro en la vereda de Cuatro Esquinas, que por la alta utilización de agroinsumos viene teniendo problemas gástricos por la ingesta del fruto, y por la aplicación de químicos en estos cultivos; se evidencia un problema ecológico, en esa época se hicieron trabajos asociados entre Maestra Vida, y Funcop⁷⁹.

Desde el ejercicio comunitario se analizaba y se tomaba acción con el fortalecimiento de organizaciones campesinas con enfoque agroecológico. El aprender haciendo con talleres de finca a finca, donde se participaba de saberes y sabores alrededor de un sancocho de gallina⁸⁰ para compartir con los participantes.

Talleres prácticos finca a finca, la minga y el compartir se pudo consolidar los lazos de amistad entre las veredas, que permitió resistir los avatares del contexto armado. Para fortalecer y reconocer el territorio, valorar y defender lo que se tiene.

6- Hito: Constitución de los fondos solidarios año 2003.

Los grupos armados estaban haciendo mucho daño y la CCF sale de la zona, pero desde la escuela ya se venía trabajando con otros apoyos para seguir con el trabajo comunitario, con el Fondo Para la Acción Ambiental y la niñez FPAA.

Con las familias que se venían trabajando en la escuela se seleccionaron 100 familias, de las 160 iniciales, de las cuales venían con un proceso agroecológico en los biohuertos en cada una de las fincas; se inicia el refuerzo en los biohuertos, se apoya con pie de cría de especies menores, la capacitación de jóvenes en la construcción en guadua, la instalación de bancos de propagación de guadua, reforestaciones de guadua en las veredas, banco de propagación de guadua.

Con ASFADEH que para este tiempo ya estaba constituida como organización, se da apertura a un fondo solidario con el fin de apoyar el resto de iniciativas productivas agroecológicas en el territorio, el monto era de diez millones de

⁷⁹ Ver la página web; <http://www.funcop.org.co/>

⁸⁰ Plato típico colombiano, sancocho de gallina de campo, plátano, yuca y mazorca de maíz.

pesos del Fondo y diez millones de la CCF, en un principio el fondo luchó con la cultura de no pago que debilitó mucho esta iniciativa, los primeros créditos no fueron cancelados esto disminuyó mucho el fondo, la mitad de ese dinero se fue en moratoria, pero que con el tiempo se ha ido consolidando.

Este Fondo solidario se gestiona desde la Corporación para apoyar los procesos comunitarios que se estaban trabajando y luego funciona desde la misma comunidad en las familias.

La capacitación de los jóvenes en guadua se certificó en la práctica con talleres en la construcción de instalaciones para especies menores y la construcción de galpones.

7- Hito: Consolidación del modelo pedagógico y el enfoque agroecológico año 2004.

En este año a la escuela Maestra Vida es reconocida por la institucionalidad y le dan la licencia de funcionamiento como Institución Educativa en educación no formal, por su trabajo comunitario y desarrollo endógeno de las comunidades jóvenes en la región.

El trabajo con ASFADDEH es de acompañamiento y de asesoría; para esta fecha ya está el fondo solidario para el apoyo de propuestas productivas agroecológicas en funcionamiento; el Cabildo Guarumpamba de comunidades indígenas busca acercamiento con la escuela, con el propósito de fortalecer la educación propia. Con los talleres de guadua se hace la construcción de la casa de una de las familias, se realizan varias reforestación en las veredas, la construcción de galpones, se fortalecen los bancos de guadua y los talleres en construcción de viviendas en guadua.

8- Hito: Soberanía alimentaria producción de harinas complemento nutricional. Fortalecimiento a las escuelas año 2005.

Se sigue con la formulación de proyectos desde la escuela con miras al fortalecimiento de la comunidad, para esta época se retoma con una mayor tranquilidad el trabajo en campo; los paramilitares dejan la zona, se retoma algunas iniciativas que se habían frustrado por el entorno de conflicto que se vivía y se camina de nuevo por el territorio, se inicia un trabajo fuerte con las escuelas afiliadas a Maestra vida un total de siete escuelas las cuales se les fortalece y acompaña en su desarrollo educativo y artístico, pero también con el componente de nutrición y salud, mediante talleres a niños, niñas y

comunidad en la elaboración de harinas “fruchangui”, frijol, chacharina, para incluirla en la dieta de la comunidad⁸¹.

Se realizó un trabajo de Investigación bromatológica⁸² de los nutrientes de las harinas realizadas en las veredas, una tesis de grado de un estudiante de la Universidad del Cauca⁸³. Co esto se fortalece esta iniciativa este año y se garantiza y se hacen esfuerzos en procura de la soberanía alimentaria de los estudios y sus hogares.

9- Hito: Rincones de lectura año 2006.

Se inicia el segundo proyecto con el Fondo Para la Acción Ambiental y la niñez, en trabajos con las escuelas y los rincones de lectura, se visitan y se hacen capacitaciones en los biohuertos de las veredas; se evidencia la dificultad de algunos socios para mantener los biohuertos y las especies menores en los proyectos apoyados con las anteriores iniciativas.

Se dinamiza el fondo solidario manejado por ASFADDEH, para el fortalecimiento de las propuestas agroecológicas y es la misma organización de familias agroecológicas que camina su territorio y apoya sus propias iniciativas hasta la fecha.

En la escuela ya se gestaba el proyecto de Escuela Intercultural, en asocio con otra organización de Fundecima⁸⁴, para el fortalecimiento del territorio desde las escuelas pero en la región del Macizo Colombianos.

A nivel de veredas se sigue con las iniciativas de las harinas con recursos propios y los rincones de lectura como estrategia pedagógica en la consolidación de lazos de amistad.

10-Hito 2007: Autonomía de la organización campesina ASFADDEH

⁸¹ Ver la página web; <http://fondoaccion.org/>. Fondo para la Acción Ambiental y la Niñez. Cofinanció el proyecto “Conformación de grupos de trabajo Solidario con jóvenes rurales vinculados a Educación Técnica en el municipio de el Tambo” durante los años 2005 a 2007, y la participación de diez veredas del municipio. Entre los resultados, se adaptaron y construyeron espacios para rincones de lectura en 7 instituciones Educativas; se dotaron los rincones de lectura con libros infantiles, estantes y mobiliario; se formaron grupos juveniles en el manejo de técnicas para elaboración de artesanías, diseños y acabados en guadua. Se dotaron y equiparon los talleres de Artesanías, de elaboración de libros y de procesamiento de harinas.

⁸² Persona que hizo la prueba bromatológica Juan Carlos Ponce, ahora docente profesional en Química

⁸³ Ver la página web; <http://www.unicauca.edu.co/versionP/>.

⁸⁴ FUNDECIMA, trabajará por la recuperación, conservación, mantenimiento, defensa y uso racional de los recursos naturales, humanos y culturales del Cauca, Macizo Biogeográfico y Colombia, a través de la implementación de planes, programas y proyectos que propendan por el desarrollo integral de las comunidades.

Inicia a liderar proceso ASFADEH, con proyectos con la USAID⁸⁵ Y el CCI⁸⁶, en proyectos de aguacate en esta decisión hubo un conflicto entre los asociados, pues el manejo técnico que requería este proyecto para el cultivo de aguacate era convencional, manejo que iba en contra de los principios de la organización, la solución fue organizar un grupo de catorce familias que le apuntaban al proyecto y avanzar con la CCI, la otra oportunidad de proyecto fue con la Federación de Cafeteros⁸⁷, quien inicio con las familias asociadas y les compro el café, para esta fecha estaban un total de 90 socios los cuales estaban activos aproximadamente 70.

ASFADEH no dio el aval al proyecto con la CCI; se analiza un nuevo grupo exclusivo para la producción de aguacate, porque el proyecto anexaba veredas que no venían trabajando con ASFADEH.

El propósito para el proyecto de aguacate fue ir disminuyéndole el manejo de los químicos y cambiarlo a la producción agroecológica⁸⁸, con esta determinación se aceptan y se adapta este proyecto.

La Federación de Cafeteros tomó la propuesta de café orgánico; todo el trabajo de campo y los datos de base; las familias que eran cafeteras en su totalidad les compraron el café, pero solo apoyaron la compra y asesoría técnicas.

Acta: En la escuela se realizaba una nueva certificación con el SENA y los bachilleres de Maestra Vida se certificaban como Técnicos profesional producción agrícola ecológica por lo que se venía trabajando y fortaleciendo en la escuela.

Se ejecuta en este año el proyecto Escuela Intercultural un proyecto que permitió difundir el trabajo comunitario que se realizaba en la escuela, pero en toda una región, como lo es el Macizo Colombiano, en el cual se llevó a cabo el proyecto denominado: “Escuela Intercultural Para La Promoción De Lo Derechos Humanos, La Convivencia Pacífica Y La Protección Ambiental” en el marco del II laboratorio de paz, desarrollado con comunidades de ocho Municipios del Macizo Colombiano, Norte de Nariño y Sur de Cauca, involucrando comunidades afrodecendientes, indígenas y campesinos.

11-Hito: El Premio Solidaridad año 2008

⁸⁵ Ver la página, <http://www.usaid.gov/>

⁸⁶ Ver la página; <http://www.cci.org.co/ccinew/inicio.html>. La Corporación Colombia Internacional - CCI promueve la reconversión agropecuaria colombiana con herramientas propia, mediante los MACS - Modelos Agroempresariales Competitivos y Sostenibles- demostrando el verdadero desarrollo rural integral que mejora los ingresos de la cadena de valor de la agricultura y agroindustria nacional, respondiendo a las necesidades del mercado.

⁸⁷ Ver la página web para mayor información; <http://www.federaciondefcafeteros.org/>

⁸⁸ Segundo taller de sistematización líder campesino; Eliberto Potosí.

Con el proyecto en el Macizo colombiano, la incidencia de la escuela en el entorno no solo local sino que lograba permear otras regiones, el enfoque pedagógico y agroecológico se difunde por el Macizo Colombiano. Maestra Vida fortalece el trabajo con comunidades, en el territorio del Macizo Colombiano, con la ejecución del proyecto “Escuela Intercultural” que permitió difundir la propuesta agroecológica y pedagógica con ocho Municipios del Macizo, logra un reconocimiento del trabajo de la escuela y el proceso comunitario que liderada.⁸⁹.

Maestra Vida es reconocida por la Fundación Ángel Escobar con el premio Solidaridad 2008. Premio al trabajo realizado en el territorio y se consolida como una alternativa educativa, política y social. Con el recurso económico que generaba este premio se crea el fondo solidario para apoyar en la escuela a los estudiantes en proyectos productivos agroecológicos y educativos, con el recurso obtenido de diez millones de pesos.

Con la visita Soacha de Maestra Vida, se logra traer el proyecto Golondrina a El Tambo; Maestra Vida se postula con la coordinación local, en la alianza locales con Agrosolidarías, este es un impacto con un mayor radio de acción de la Corporación en el territorio de El Tambo y el Cauca.

Al interior de ASFADEH, se decide conformar APRAT Asociación Productora de Aguacate en El Tambo, resuelve el conflicto dentro de la organización.

En Maestra vida se sigue trabajando alrededor de los biohuertos y el fondo solidario, con el proyecto de aguacate hay un aporte de siete millones a este fondo; la escuela hacía un apoyo de menor incidencia la idea es que ASFADEH iniciara su propio proceso agroecológico.

6.4.3.3 Matriz de los hitos:

Con la idea de ordenar y clasificar mejor la información recogida en la culebra se realizó una matriz por cada uno de los hitos (ver tabla 1). Las columnas de la matriz se ordenaron en función de la actividades más relacionadas con el eje de sistematización, y de cada activa definida por hitos se complementó con: el objetivo, metodología, los participantes, los resultados obtenidos y el lugar en el que las actividades tuvieron parte ver tabla número 1, que resume en grandes matices lo trabajado por el grupo sistematizador.

⁸⁹ El Macizo Colombiano, también llamado Nudo de Almaguer, es la estrella hídrica más importante de Colombia. Está constituido por un conjunto montañoso de los Andes colombianos que cubre a los departamentos de Cauca, Huila y Nariño, al sur se encuentra el Nudo de los Pastos y al norte se desprenden las cordilleras Central y Oriental.

Tabla 1: Resumen tabla matriz de hitos

	ACTIVIDAD	OBJETIVO	METODOLOGÍA	PARTICIPANTE	RESULTADO	LUGAR
Hito 1	Diagnóstico participativo	Contextualizar los proyectos al territorio	Acción participativa	Padres y madres de familia	Diagnóstico del territorio	El Tambo
Hito 2	Ejecución los proyectos productivos	Fortalecer propuestas organizativas	Mingas	Comunidad educativa	Proyectos ejecutados en las 10 veredas	El Tambo
Hito 3	Caminar el territorio	Afianzar el tejido social	De campesino a campesino CAC	Familias agroecológicas	Acciones al buen uso del suelo	El Tambo
Hito 4	Autogestión	Evitar el asistencialismo y promover la autogestión	Estructuración de fondos rotatorio	Las 10 veredas	Un fondo rotatorio y en cada vereda un recurso de autogestión	El Tambo
Hito 5	Identidad agroecológica	Buscar otras formas de relacionarnos con la Naturaleza	Asambleas	Familias agroecológicas	Eventos de promoción agroecológica	Maestra Vida
Hito 6	Vecinos solidarios	Establecer redes de productores	Taller planes de acción participativos	Comunidad de las veredas	Permanecer en el territorio	El Tambo

Hito 7	Bachilleres agroecológicos	Formar en procesos agroecológicos	Educación Popular	Estudiantes y comunidad	7 promociones de bachilleres agroecológicos	maestra Vida
Hito 8	Trabajo comunitario	Repensar el territorio	Mingas	Comunidad educativa	Ir más allá de la extensión rural	Comunidad del El Tambo
Hito 9	Conformación de familias agroecológicas	Organizar una asociación campesina	Investigación Acción Participativa	Comunidad agroecológica	Una organización conformada ASFADEH	El Tambo
Hito 10	Fondos solidarios	Financiar los proyectos agroecológicos	Economías propias	Familias agroecológicas	Fondos funcionando	Comunidad del El Tambo
Hito 11	Soberanía alimentaria	Buscar otras formas de comercialización	Agrosolidaria	Familias agroecológicas	Sede de Agrosolidaria El Tambo	El Tambo

Fuente: autor del trabajo 2013.

6.4.4 Interpretación de la Experiencia

Analizar las prácticas y estrategias en la relación escuela-comunidad

6.4.4.1 Árbol de preguntas generadoras

Posteriormente, se procedió a comprender la experiencia, con el objeto de analizarla e interpretarla críticamente, es el momento en el que se indagó con preguntas como: por qué pasó lo que pasó, como se explica que la experiencia haya tomado la forma y singularidad en el contexto y en las acciones adelantadas.

Con el fin de plasmar de forma organizada la interpretación, se propuso la técnica el árbol de preguntas generadoras, en el que se dibujó un árbol con su respectivas ramas, tronco y raíces: en la base de las raíces se iban situado los principios y valores de la corporación Maestra Vida, en el tronco se colocó el tema seleccionado como eje de sistematización y en sus ramas las estrategias que fueron necesarias para el trabajo; estas estrategias se consolidaron a través de preguntas que apoyaban el análisis de la información sobre la experiencia.

Con el anterior ejercicio se procedió a hacer un tejidos conversacional, en las cuales con los participantes se conformó un círculos concéntrico (ver figura

12), que se procedió a reflexionar con y sobre las preguntas generadoras, profundizando sobre las mejores prácticas y desafíos a tener en cuenta por la organización. Lo interesante de este análisis, es que permitió la relación de los argumentos presentados, las contradicciones y la diversidad de saberes en función de la experiencia y de la comprensión sobre los impactos y resultados alcanzados por esta.



Figura 12: construcción del árbol de preguntas generadoras
Fuente del Autor 2013

¿Qué paso y porqué paso lo que paso?

- Uno de los objetivos de la escuela es apoyar a la comunidad en procesos organizativos.
- En las familias debe haber un relevo generacional, para que los procesos agroecológicos sigan.
- La búsqueda de estrategias al asistencialismo y a la extensión rural, esto hubo que cambiarlos, para poder fortalecer los procesos organizativos comunitarios.
- Retroalimentarse y caminar nuestro territorio.
- Si en la escuela está el acceso de la tecnología de la información estas deben funcionar como centros de visibilización y concientización, para acercar al campesino en el sector rural a las problemáticas ecológicas; se socialicen y se actúen.
- Se Buscó el encadenamiento productivo, pero no desde las multinacionales sino desde el encadenamiento local entre organizaciones; productores y consumidores.
- En el proceso de transición agroecológica hay un tiempo un periodo de asimilar tanto en la conciencia del campesino como en la finca, esto se debe tener en cuenta.

Para reflexionar:



Figura 13: referenciando lo vivido
Fuente Autor 2013

Uno de los soportes para trabajar con las comunidades en educación, y que nos ayuda hacer incidencia en lo comunitario, fue hacer escuela con la compañía de los padres de familia y que la escuela este en esa retroalimentación de ida y vuelta.

Ramas del Árbol: Preguntas generadoras consensuadas:

- ¿Cómo debe darse el trabajo comunitario?
- ¿Para qué generar espacios de reflexión?
- ¿Cómo se ha sostenido el proyecto?
- ¿Por qué el enfoque agroecológico en la escuela?
- ¿Cómo se da la construcción de territorio?
- ¿Cómo se debe organizar la comunidad?
- ¿Cómo se construye educación?

Ramas del Árbol: Estrategias necesarias para mantener las propuestas de trabajo comunitario:

La minga y el compartir se rescatan como estrategia en la construcción de territorio.

Las asambleas y los talleres en la planificación de proyectos emancipadores generan espacios de participación.

Los proyectos productivos de especies menores y los biohuertos han permitido la autogestión.

El recorrer el territorio como propuesta organizativa y que da lineamientos al trabajo comunitario.

Nuevos enfoques en la escuela que permitan hacer una escuela más pertinente y más emancipatoria frente a los que pasa en sus territorio.

Raíces del Árbol: Principios y valores:

Según las diferentes participantes las raíces que alimentan la construcción de una relación recíproca escuela-comunidad, para el desarrollo propio, autónomo, digno, para buscar otras formas de relacionarnos y repensar el territorio es:

1. Una comunidad que parta de reconocer todos los seres que interactúan en ella: niños, niñas, jóvenes, familia, abuelos, ancestros, plantas animales, agua, ríos, sitios sagrados, y que permita construir una relación ética entendiendo que todos los seres somos parte y todo a la vez formando una unidad cósmica.
2. Una escuela que promueva la formación agroecológica como fundamento de la protección de la vida desde el respeto de todos los seres vivientes tangibles e intangibles del territorio y fortalezca un desarrollo armónico entre todos y todas.
3. Una comunidad que parta de reconocer la naturaleza como portadora de derechos.
4. Una escuela que reconozca y potencialice los saberes y acciones de la mujer y recupere el sentir y el pensar femenino.
5. Una escuela que parta de la comprensión del territorio de sus habitantes y que construya saberes, memoria y pensamiento en la diversidad cultural.
6. Una escuela que responda a las necesidades de la cotidianidad y que contribuya al desarrollo propio de las economías campesinas, indígenas y afros.
7. Una comunidad que permita la relación dialéctica entre la cultura, el territorio y el estado.
8. Una escuela que reconozca el arte como un derecho de los niños y niñas para la protección de su identidad en la interculturalidad y el desarrollo de su sensibilidad.
9. Una educación que fortalezca la capacidad de transformación popular y comunitaria.
10. Una comunidad que promueva el tejido social armónico que haga de la democracia la principal práctica de convivencia en la formación del ser político de los niños, niñas y jóvenes.

11. La escuela es un espacio sagrado de convivencia pacífica y como tal se debe proteger por la sociedad civil.
12. Una educación que incorpore los saberes ancestrales y tradicionales sobre la salud y la medicina impulsando la investigación en el potencial curativo y protector de la naturaleza.
13. Una escuela que promueva la investigación, las actitudes y los valores para el desarrollo de la ciencia y el pensamiento crítico.
14. Una educación que recree en los espacios escolares la vida cotidiana de las comunidades que como una de las estrategias metodológicas para de los proyectos productivos pedagógicos donde se entretaja la producción material y espiritual. .
15. Una educación que se sustente en la práctica de la libertad y que promueva la conciencia, la actitud crítica y el desarrollo del pensamiento.

6.4.5 Reconociendo legados y saberes de la Experiencia; teorizando la práctica

6.4.5.1 Los puntos de llegada: Las conclusiones y Los aprendizajes



Figura 14: una comunidad educativa agroecológica
Fuente Autor de trabajo 2013

Del análisis logrado, se avanzó en la siguiente etapa correspondiente, reconociendo legados y saberes de la experiencia, en el cual se formularon los aprendizajes y posibles reconocimientos para otras experiencias y los retos para el futuro.

Es desde la escuela-comunidad y de su realidad que queremos pensar lo que significa el estar juntos, la solidaridad, el compromiso, el buen vivir y los futuros compartidos; “frente a la globalización capitalista impuesta desde el Norte, desde la derecha y desde arriba, la comunidad aparece como uno de los contenidos más recurrentes en la lucha, prácticas, discursos y visiones de futuro agenciados por quienes buscamos desde el sur, desde la izquierda y dese abajo, construir otros mundos posibles” (Torres, 2013, pág. 197).

Este panorama de las secuelas de la mundialización capitalista confirma la necesidad de generar alternativas basadas en otra racionalidad económica, en otras formas de relación entre los seres humanos, con la Naturaleza, en otros principios y valores, donde las tradiciones, conceptualizaciones y visiones de comunidad pueden aportar su potencial emancipador (Torres, 2013, pág. 203), y por qué no pensar en una comunidad educativa agroecológica.

Desde iniciativas sociales y políticas progresistas, altruistas e incluso alternativas, se ha generalizado el calificativo “comunitario” para nombrar diferentes prácticas de acción social con poblaciones populares, bajo el supuesto de que por habitar en un mismo territorio y compartir carencias y necesidades comunes, son ya comunidad. Así, muchas propuestas de “promoción comunitaria”, “trabajo comunitario” y “educación comunitaria”, asume e idealiza dichos conglomerados como comunidad, atribuyéndoles de antemano una predisposición, una voluntad, una conciencia común, que solo hay que reconocer y movilizar en función de las finalidades de cambio que promueven (Torres, 2013, pág. 219), entonces la propuesta es promover la agroecología en este espacio de enseñanza y aprendizaje la comunidad educativa.

Weber (1964) sociólogo que estudió la sociedad capitalista y el proceso de modernización; consideró que la sociedad y la comunidad son dos formas de relación social que coexisten: la sociedad se basa en una compensación o en una unión de intereses por motivos racionales, en cambio la comunidad se inspira en el sentimiento subjetivo de los participantes de construir un todo (Max Weber citado por Avellaneda, y otros 2001); sin prender profundizar en esta disyuntiva es precisar que si hablamos de una comunidad y en este caso comunidad educativa agroecológica, hablamos de un sentir; ahora que si ese sentir se construye con bases sólidas agroecológicas, lograremos aprovechar un espacio de solidaridad con la Naturaleza, donde el territorio este mediado por nuevas formas de relacionarnos.

La comunidad educativa agroecológica como estrategia del sentir de la comunidad, donde se tejan lazos de solidaridad; ya no se trata de comunidad como lugar, sino como un proceso de sociabilidad, responsabilidad y

relacionabilidad García (1993) citado por (Avellaneda, y otros, 2001:93), con el propósito que se busque la construcción de territorio desde procesos endógenos.

Profundicemos un poco más desde la sociología Touraine (1997), (citado por Avellaneda, y otros, 2001) afirma que se ha creado en la sociedad actual una disyuntiva inquietante entre el modelo de la globalización mundial, que ignora la diferencia de las culturas y el aislamiento de las comunidades que afirman sus identidades en la exclusión del otro:

“... no tenemos que adaptarnos pasivamente a una sociedad y una cultura de masas detrás de las cuales se ocultan fuerzas muy reales de dominio; pero la elección que hay que hacer no es entre la defensa del orden pasado y la aceptación del desorden presente; debemos concebir y construir nuevas formas vida de colectiva y personal”, Touraine (1996) citado por (Avellaneda, y otros, 2001)).

Podemos decir como lo platea Avellaneda, y otros (2001, pág. 100), “... que la forma como se conciba la comunidad educativa, la forma como se impulse su construcción o desarrollo depende de la concepción pedagógica de la que parta”; esta debe ser permeada e inducida por el enfoque agroecológico.

Lo que se propone con una Comunidad Educativa Agroecológica, es la práctica y enseñanza del enfoque agroecológico en la producción agropecuaria en la relación escuela-comunidad, como posición política frente a los modelos capitalistas invasivos, “El acto de educar y educarse sigue siendo, estrictamente un acto político y no sólo pedagógico” ; “La educación es un acto político” Paulo Freire . Para esto es necesario:

- 1- Crear espacios participativos internos y externos (minga, asamblea, talleres), que permitan un desarrollo endógeno y solidario.
- 2- Promover una cultura agroecológica para logra sujetos de cambio necesarios para transformar; seres históricos para comprender; identidad agroecológica para defensa de la Naturaleza, y proveer herramientas conceptuales y metodologías para enfrentar críticamente los sucesos de la vida cotidiana.
- 3- Fortalecer la relación Escuela-comunidad, para observar el entorno y sus desigualdades, tener en cuenta lo local, regional y global, proyectos solidarios, el contacto intergeneracional y aprender recíprocamente.

6.4.5.2 Compartiendo los saberes

Una comunidad educativa agroecológica para la construcción de territorio sustentable:

Repensar el territorio para una nueva manera de relacionarnos entre todos los seres humanos y no humanos; es donde la comunidad no tiene un papel meramente instrumental para los intereses propios, sino que es un fin en sí misma y tiene un papel central en la construcción de la identidad y la orientación moral de los sujetos (Torres, 2012, pág. 60), una Comunidad Educativa Agroecológica, es un fin en sí misma, donde su papel práctico es la identidad agroecológica, que es lo que se busca en este caso, para la formación de sujetos reflexivos y críticos.

Es un proyecto emancipador que se necesita “nos enfrentamos a la expansión de una cultura y una ética que pretende ahogar definitivamente los potenciales emancipatorios, se requiere elaborar propositivamente nuevos temas, nuevos desafíos y caminos alternativos, con resultados eficaces, pero en horizontes utópicos.

Supone investigar con rigurosidad y sistematizar la riqueza enorme de experiencias de educación popular, con intencionalidad ética política; porque el poder debe comenzar en las luchas cotidianas y en cada uno de los espacios sociales, educativos, como nos lo sugiere Paulo Freire (1970).

¿Qué es repensar en el territorio entonces? ¿A qué tipo de conocimiento nos estamos refiriendo cuando hablamos de conocer un nuevo paradigma agroecológico? ¿Se puede desde una noción de conocimiento racional, compartimentando, segmentando, comprender una experiencia en educación popular? ¿qué tipo de sistematización requiere una forma de conocer-aprender para repensar desde la agroecología? Miremos una reflexión de Fritjof Capra:

“... Es evidente que nuestro sistema abstracto de pensamiento conceptual nunca podrá descubrir, ni entender por completo esta realidad. Al pensar en el mundo nos enfrentamos al mismo tipo de problema que afronta el cartógrafo que trata de cubrir la superficie curva de la tierra con una serie de mapas planos. Con tal procedimiento podemos no solo esperar una aproximación de la realidad, y por ello el conocimiento racional estará necesariamente limitado...”

Si decimos que partimos de un paradigma agroecológico que re-interpreta y re-ubica la posición y por lo tanto la responsabilidad de los seres humanos dentro de diversos ecosistemas, estamos dilucidando otro papel, otro tipo de relación entre los seres humanos y la Naturaleza.

Ponemos la agroecología como mirada auspiciadora de un re-encuentro con la Naturaleza y la vida en términos de respeto y consideración. En todo proceso educativo, subyace una concepción de Naturaleza que puede o no ser contradictoria o consecuente con una apuesta agroecológica en las escuelas, por esto la tarea de estar revisando nuestra forma de relacionarnos con el medio y la responsabilidad que asumimos frente a lo que se aprende y lo que se enseña en las escuelas; para hacer del enfoque agroecológico una pedagogía y una cultura de vida.

Todas estas reflexiones desde la práctica y teorizadas en la dialéctica, buscan por último compartir un documento con los participantes del proceso de sistematización: por esta razón, para esta sistematización se entregara a la organización y el equipo sistematizador, un documento que permita plasmar lo trabajado en los diferentes talleres, y se hará una publicación en página Web de la corporación Maestra vida, del proceso de sistematización que permita llegar a más rincones de la región.

Una última estación del recorrido en la espiral ha sido la reflexión continua, en este punto la organización se ha propuesto continuar con el proceso de la reflexión, que no se agota en la última estación de la espiral, así que surge la pregunta de la pregunta, la mirada al interior de la práctica y la identificación de los desafíos en el campo de la agroecología; ¿Cómo hacer que perduren y se fortalezcan otras formas de relacionarnos, sociedad-Naturaleza en el territorio? Esta será una nueva Prospectiva como propuestas para el Doctorado:

Al logra tener: ambientes participativos en la relación Escuela-comunidad; planes de estudios con el enfoque agroecológico como eje transversal y por último el componente organizativo, se puede repensar un territorio sustentable; este trabajo se quiere llevar a cabo en la región del Macizo Colombiano, con más 21 escuelas, para fortalecer la postulación de la Región del Macizo como territorio agroecológico de Convivencia y Paz (propuesta de FUNDECIMA); se propone:

“Desde las escuelas se puede aportar, pensar y gestar estrategias para hacer de esta iniciativa un camino de vida digna, retornando la mirada a la Naturaleza desde la escuela, para repensar un territorio sustentable”.

El volver la mirada a la Naturaleza es retomar la disyuntiva que se presenta entre la Sociedad-Naturaleza; el modelo actual impuesto en el mundo nos aleja más de poder entender y abordar esta compleja relación; modelo hegemónico que ha permeado todos los sectores sociales entre ellos la educación, la política y la economía; que ha logrado homogenizar las culturas, imponiendo la cultura de la sociedad de consumo, donde todo tiene una obsolescencia programada, la generación de “todo lo que uso lo desecho”; sin tener en cuenta

el costo ecológico de las cosas; por otra parte el dominio del sistema alimentario ha decidido que comemos, que vestimos y hasta que debemos pensar; por esta razón debemos iniciar procesos de micro y macro resistencia, donde cada día se gane más espacio desde lo local a lo global, desde abajo hacia arriba, desde propuestas emancipadoras contra modelos invasivos.

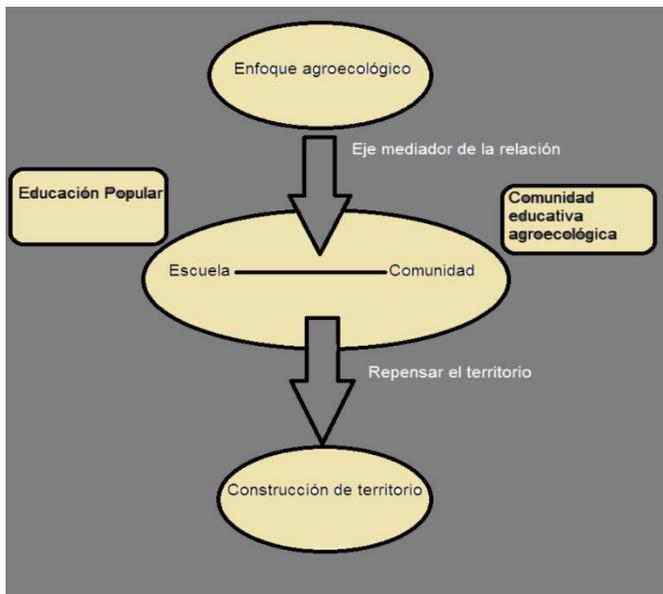
En estas luchas surgen muchos espacios emancipatorios donde podemos incidir con un pensamiento agroecológico, entre ellos tenemos, los movimientos sociales, los movimientos populares, desde la democracias radicales, desde propuestas de los indignados, desde la redes sociales locales y en las redes de la internet; muchas formas de pensar que otros mundos pueden ser posible y donde quepan todos y todas; para este trabajo le apostamos a la escuela dentro el sector de la educación como espacio de emancipación.

Al abordar y centramos en la educación, y dentro de este gran marco focalizarnos en la relación escuela-comunidad, lo proponemos como un espacio en el cual los nuevos paradigmas, más holísticos y respetuosos de la Naturaleza, pueden contribuir a buscar otras formas de relacionarnos.

Es necesario tener en cuenta las problemática que se está viviendo en el sector educativo en Colombia y que no son ajenas a las problemáticas a nivel mundial, enmarcadas en la necesidad que tiene la escuela en el componente ambiental y más exactamente en la educación ambiental que se quedó estancada en lineamientos que no contextualizan las problemáticas ambientales de su entorno, los conflictos ecológicos locales y no aborda con critica en sus currículos y planes de estudio frente a la crisis civilizatoria actual.

Su limitada acción no le permite poder iniciar procesos de incidencia de lo que pasa en el territorio, por ello señalamos que se requiere o se tiene la necesidad de abordar nuevos enfoque (ver grafica 2) que dinamicen este componente educativo y permitan tener una mirada más propicia, que no solo incida en lo ambiental, sino también lo económico, lo social, lo político y lo ecológico.

Gráfica 4: Comunidad Educativa Agroecológica



Autor fuente del trabajo 2013

Se propone en la relación escuela-comunidad, que el enfoque agroecológico puede aportar un cambio en la educación ambiental de las escuelas, y puede ser la base para la construcción de territorios sustentables, donde existan otras formas de relacionarnos con nuestro entorno.

Pero como promover la incidencia del enfoque agroecológico en la relación escuela comunidad, para esto vemos necesario retomar propuestas en educación popular que están siendo significativas, es de vital importancia retomar lo vivido por estas experiencias y en ese retomar lo vivido resaltar como ha sido el trabajo comunitario que se ejerce desde la escuela; en ese proceso productivo que se puede dar desde la escuela y se puede reapplicar en la comunidad, siempre de manera que sea de ida y de vuelta, desde la escuela que se puede aportar para repensar el territorio y desde la comunidad como volvemos a pensar en la escuela.

Pero la reflexión en que no nos podemos quedar con los relatos de lo vivido y hacer memoria de lo recorrido, debemos ir más allá, debemos analizar los factores internos y externos que fortalecen y hacen que perdure desde la escuela unas propuestas que construyan territorio, porque es necesario que las propuestas en educación alternativa y popular, no se queden en propuestas de puertas adentro, sino que generen proyectos productivos e iniciativas que incluyan a la comunidad y su entorno, para poder incidir en él.

7. CONCLUSIONES

Al comprender que en la relación escuela-comunidad hay un espacio donde se puede hacer incidencia en lo organizativo y lo político, donde podemos plantear otras formas de relacionarnos con la Naturaleza y otras formas de producción, estamos postulando una posición política frente a los modelos invasivos; estamos teniendo una identidad agroecológica, con otros modelos económicos más solidarios, con otras formas de alimentarnos, que fortalezcan los mercados locales, para evitar que los modelos agroalimentarios depredadores aniquilen el territorio.

Cuando entendemos esto logramos interpretar que la incidencia del enfoque agroecológico en la relación escuela-comunidad va más allá, que una técnica de producción y lo que buscamos es repensar el territorio desde la escuela, como uno de los espacios donde la agroecología puede ganar partidarios, es donde podemos repesar en el fortalecimiento y construcción de un territorio más sustentable.

Por esta razón en este trabajo proyectamos desde lo educativo una escuela con bases en educación popular que le permitan tejer lazos sociales desde la escuela, donde aporte en la organización de la comunidad e inicie posiciones políticas, como la producción agroecológica, es decir donde el enfoque agroecológico sea un camino de vida y medie las formas de producir alimento en la zona rural; una educación popular que permita entender y reflexionar sobre el proceso emancipatorio donde encontremos otras formas de relacionarnos con nuestro entorno, como postura política.

Esto desbordará una comunidad educativa empoderada, autónoma, respetuosa de la Naturaleza, podemos plantear entonces una comunidad educativa agroecológica, que se gesta desde la escuela, para poder repensar el territorio desde este espacio donde la agroecología fije los lineamientos de trabajo y se pueda propender por buscar otras formas y otros mundos posibles, en armonía con nuestro entorno, para poder aportar en esa disyuntiva entre la Sociedad y Naturaleza que en estos momentos de crisis civilizatoria es necesario.

Que mejor apropiarnos de estos espacios educativos donde se están formando las nuevas generaciones. Donde es clave una comunidad educativa agroecológica que parta de reconocer todos los seres que interactúan en la escuela, que se aprenda del bosque, del río, de la laguna y de ese saber inmerso en la experiencia de quienes habitan en el territorio; que promueva la formación agroecológica como fundamento y modo de existencia; que

manifieste estrategia alternativa de vida donde cuidemos los recursos naturales, frente a los modelos extractivistas.

Donde lideremos propuestas que puedan pasar de lo micro a lo macro, como son los cimientos de una comunidad agroecológica en un territorio; donde parta de reconocer la naturaleza como portadora de derechos, dejar de ver la Naturaleza como un objeto de uso humano, y que pasemos de ese pensamiento antropocentrista y retomemos nuestros orígenes orgánicos, para que logremos encontrar el camino de armonía con nuestro entorno.

Una comunidad educativa agroecológica que parta de comprender y repensar el territorio a partir de sus habitantes y sus saberes. Que se restablezca la memoria y el pensamiento en la diversidad cultural que tienen nuestros pueblos; una comunidad educativa agroecológica que responda a las necesidades locales y de la cotidianidad, que contribuya al desarrollo propio de las economías campesinas, indígenas y los pueblos afrodescendientes, donde se restablezca y se valore el trueque, los mercados locales, los fondos rotatorios de autogestión, el consumo de lo propio.

Una comunidad educativa agroecológica que fortalezca la capacidad de trabajo popular y comunitario; que retome el camino de los saberes ancestrales y tradicionales sobre la salud y la medicina impulsando la investigación en el potencial curativo y protector de la Naturaleza.

Pero para poder pensar en esto debemos partir de “conocer para transformar”; se requiere sacar a la educación del estado de pobreza mental y epistemológico que se encuentra y “pensar en escuela”, pensar en lo que se enseña y lo que se aprende, para que la educación se sustente en la práctica de la libertad y que promueva la conciencia, la actitud crítica y el desarrollo del pensamiento en una sociedad hacia territorios más sustentable.

BIBLIOGRAFÍA

- Acevedo, A. (Julio de 2011). *Escuelas De Agroecología En Colombia*. Obtenido de Corporación Ecofondo: <http://u.jimdo.com/www100/o/sd9bf4c12e325a848/download/mcdf12bd0d8c3a25d/1375130417/Escuelas+de+Agroecolog%C3%ADa+en+Colombia.pdf?px-hash=0491011fbc874a79ee3ad3ec1221970277776b2&px-time=1378934479>.
- Alcaldía Mayor de Santa Fé de Bogotá. (2005). *Escuela_ Comunidad*. Bogotá: Instituto para la Investigación y Desarrollo Pedagógico.
- Alier, M. J. (2005). *El Ecologismo de los pobres: conflictos ambientales y lenguajes de valoración* (5 ed.). Barcelona: Icaria.
- Altieri, M., & Toledo, V. (2011). *La Revolución Agroecológica de América Latina*. Obtenido de <http://www.agroeco.org/socla/pdfs/AGROECOLOGIA%20ALTIERI%20&%20TOLEDO%202011-1.pdf>
- Ambiente, Ministerio Del Medio. (22 de Diciembre de 1993). *Ley 99 De 1993*. Obtenido de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=297>
- Avellaneda, A., Acero, G. A., Zapata , G. T., Gomez, P., Posada, J. J., & Garcia, L. L. (2001). *Notas Sobre Comunidad Educativa y Cotidianidad Escolar* (1 ed.). Bogotá: Universidad Nacional De Colombia.
- Barnechea, M., Gonzalez, E., & Morgan, M. d. (Junio de 1994). *La Sistematizacion Como Produccion De Conocimientos. La Piragua*, 3. Obtenido de Taller Permanente de Sistematización-CEAAL-Perú: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:bE68pfUz1K oJ:aprendeonlinea.udea.edu.co/lms/moodle/file.php/728/Piragua.rtf+&cd=3&hl=es&ct=clnk&gl=co>
- Baronnet, B. (Septiembre de 2011). *Los saberes y la escuela* . Obtenido de http://tumbi.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_30/decisio30_saber7.pdf
- Barrera, F., & Domínguez, C. (2006). *Educación básica en Colombia: Opciones futuras de políticas*. Colombia: Xpress Estudios Graficos.
- Bibliografías y Vidas* . (2004). Obtenido de <http://www.biografiasyvidas.com/biografia/g/gadamer.htm>
- Burbano, A. C. (2007). *Teoría práctica de la Sistematización de Experiencias* (3 ed.). Santiago de Cali, Colombia, Valle del Cauca : Universidad del Valle .
- Carrillo, T. A. (2012). *La educación popular trayectoria y actualidad* (2 ed.). Bogotá: El Búho Ltda.
- CEAAL. (2012). *Consejo De Eduvación Popular De America Latina Y El Caribe* . Obtenido de <http://www.ceaal.org/v2/cacerca.php>

- Chaves, J. P. (27 de Abril de 2013). Entrevista: `El MST de Brasil está aprendiendo de las experiencias de Cuba en agroecología y agricultura urbana´. *América Latina*. (C. Informa, Entrevistador) Cuba.
- Cifuentes, R. M. (2011). *Diseño proyectos de investigación cualitativa* (1 ed.). Buenos Aires Argentina: Noveduc.
- Colombia, El Congreso De La República De. (8 de Febrero de 1994). *Ley 115 de Febrero 8 de 1994*. Obtenido de Ley 115 de Febrero 8 de 1994
- Corporación Maestra Vida. (2009). Maestra Vida. Popayán, Cauca, Colombia. Obtenido de <http://www.maesvida.edu.co/index.php?section=1>
- Delgado, M. (2012). *La "Escuela De Los Sin Tierra": Un Modelo Sociocrítico De Organización De La Escuela Rural*. Obtenido de <http://www.ugr.es/~sevimeco/biblioteca/orgeduc/sin%20tierra.doc>
- Demetrio, F. P. (28 de Noviembre de 2008). *La escuela como ente transformador y socializador de su entorno*. Obtenido de Educación, pedagogía y mucho mas...: <http://demetrioerrer.blogspot.com/2008/11/la-escuela-como-transformadora-de-su.html>
- Dimensión Educativa. (Marzo de 1996). Sistematización de Experiencias. *Aportes*, 44, 12,13,14.
- Entrada, O. M., Torres, L. p., Burbano, A., Rodriguez, A. N., Bermudez, C., Erazo, D. F., . . . Patiño, L. (2005). *Miradas Sobre La Sistematización De Experiencia En El Trabajo Social*. Universidad De Valle. Obtenido de http://books.google.com.co/books?id=nH_oH81CrBMC&pg=PA55&lpg=PA55&dq=La+sistematizaci%C3%B3n+de+experiencias+tiene+un+enfoco+cualitativo,+participativo+y+hermen%C3%A9utico.&source=bl&ots=RdZ10Fgu9w&sig=F9n86TMTsWKE8N3LS80E3ydQ6-Q&hl=es&sa=X&ei=nTJtUraKEc
- Fals, B. (1998). *Participación Popular: Retos del Futuro* . Bogotá: ICFES-COLCIENCIAS.
- Farah, I., & Vasapollo, L. (Febrero de 2011). *Vivir bien: ¿Paradigma no capitalista?* (oxfam, Editor) Obtenido de <http://www.redge.org.pe/sites/default/files/2010%20CIDES%20Bolivia%20vivir%20bien%20paradigma%20no%20capitalista.pdf>
- FARO Grupo. (6 de Abril de 2010). *Reconocimiento de los Derechos de la Naturaleza*. Obtenido de Reconocimiento de los Derechos de la Naturaleza en la constitución Ecuatoriana: http://www.cebem.org/cmsfiles/publicaciones/iniciativa_derechos_naturaleza.pdf
- Foucault, M. (1999). *Estrategias de Poder*. Barcelona: Paidós.
- Frei, B. (26 de Enero de 2005). *Los Desafíos de la Educación popular*. Obtenido de http://tumbi.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_10/decisio10_saber3.pdf

- Freire, P. (1970a). *Educación como practica de la Libertad*. Bogota, Colombia: America Latina.
- Freire, P. (1970b). *Pedagogía del Oprimido*. Mexico: Siglo XXI.
- Freire, P. (1973). *¿Extensión o Comunicación? La Conciencia en el medio Rural*. Mexico : Siglo XXI.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la Esperanza un recuento con la pedagogía del oprimido*. Mexico: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *Dialogos con Paulo Freire*. Barcelona : Caminos .
- García, D. L. (17 de Noviembre de 2008). *Agroecología Y Educacion Ambiental*. Obtenido de "Nuevos escenarios conceptuales y metodológicos para la Educación Ambiental": http://www.ecologistasenaccion.org/IMG/pdf_Agroecologia_y_Educacion_Ambiental.pdf
- Ghiso, A. (Septiembre de 2000). *Investigación educativa, sujetos, gramáticas y ecologicas*. Obtenido de <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/pela/pl-000043.pdf>
- Guia_Sistematización_Cast. (Mayo de 2004). *La sistematización, una nueva mirada a nuestras prácticas*. Obtenido de <https://docs.google.com/file/d/0B8pqlvG6yeX5SEZyanVVS05BQ0E/edit?usp=sharing>
- Guzman, S. (2006). Agroecología Y Agricultura Ecológica: Hacia Una "Re" Construcción De La Soberanía Alimentaria. *Revista Agroecología*, 15. Obtenido de <http://revistas.um.es/agroecologia/article/view/13>
- Herrera, J. D. (7 de Octubre de 2012). *¿Qué es la sistematización de Experiencias?* Obtenido de http://www.youtube.com/watch?v=_CXgdSUsVvM
- Herrera, J. D. (7 de Octubre de 2012). *¿Qué es la sistematización de experiencias?* Obtenido de http://www.youtube.com/watch?v=_CXgdSUsVvM
- Herrero, R. (1998). *Educación y Transformación Social Homenaje a Paulo Freire*. España : Laboratorio Educativo .
- Jara, O. (Abril de 2001). Obtenido de Dilemas Y Desafios De La Sistematizacion De Experiencias: <http://intranet.catie.ac.cr/intranet/posgrado/Met%20Cual%20Inv%20accion/Semana%208/335%20DESAFIOS%20Y%20DILEMAS%20SISTEMATIZACION.pdf>
- Jara, Oscar. (Febrero de 2012). Sistematización De Experiencias, Investigación Y Evaluación: Aproximaciones Desde Tres Ángulos. *Revista Internacional Sobre Investigación en Educación Global Y Para El desarrollo*, 70. Obtenido de REVISTA INTERNACIONAL sobre INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN GLOBAL y para el DESARROLLO: <http://educacionglobalresearch.net/wp-content/uploads/02A-Jara-Castellano.pdf>

- Mogollón, O., & Solano, M. (2011). *Escuelas Activas*. Obtenido de http://www.epdc.org/sites/default/files/documents/Active_Schools_Spanish.pdf
- Nacional, Ministerio De Educacion. (5 de Agosto de 1994). *Decreto 1743 De 1994*. Obtenido de http://www.minambiente.gov.co/documentos/dec_1743_030894.pdf
- Nacional, Ministerio De Educación. (2000). *Lineamientos Generales para una política Nacional de Educación Ambiental* (Vol. 39). Santa Fé de Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Naredo, J. M. (2003). *La economía en evolución. Historia y perspectiva de las categorías básicas del pensamiento económico* (3 ed.). Madrid: Siglo XXI.
- Naredo, J. M. (2010). *Raíces económicas del deterioro ecológico y social: más allá de los dogmas* (2 ed.). Madrid: Siglo XXI.
- Observatorio para la Paz. (2011). *Proyecto de Educación en Emergencia y Cultura*. Bogotá: AECID.
- Ortega, A. (2007). *Economía Colombiana* (3 ed.). Bogotá: Kimpres Ltda.
- Ospina, W. (8 de Febrero de 2012). *Aquí Con Yo... revolución con pequeñas cosas...*. Obtenido de <http://aquiconyo.wordpress.com/tag/william-ospina/>
- Programa Especial para la Seguridad Alimentaria PESA en Centroamérica. (Noviembre de 2004). *Guía Metodológica de Sistematización*. (FAO, Editor) Obtenido de http://www.pesacentroamerica.org/biblioteca/guia_sistematizacion.pdf
- Propuestas para el diálogo y la transformación educativa en América Latina y el Caribe. (2008). *UNA MEJOR EDUCACIÓN PARA UNA MEJOR SOCIEDAD*. (F. I. Alegría, Editor, & L. A. TAPIA, Productor) Obtenido de http://www.oei.es/pdf2/mejor_educ_mejor_sociedad.pdf
- Quiroga, H. V. (2012). Educación y Territorio. *Educación y territorio Fundación Universitaria Juan D Castellanos*, 2. Obtenido de <http://www.revistasjdc.com/main/index.php/reyte/issue/current/showToC>
- Revista del Equipo de Innovación Educativa. (24 de Noviembre de 2003). Sistematización. *Innovando*(20). Obtenido de <http://www.campusvirtuales.com.ar/campusvirtuales/comun/mensajes/206523/1/Sistematizacion.pdf>
- Romero, I. M. (2004). La educación popular en el trabajo social comunitario.: *Cubana Pensamiento Socioteológico*, 31, 45,7. Obtenido de Rev Cubana Pensamiento Socioteológico: http://cooperahabana.ohc.cu/cdl/images/5/5f/La_educacion_popular.pdf
- Toledo, V., & Gonzalez de Molina, M. (2003). Obtenido de <http://www.uv.mx/personal/fpanico/files/2011/04/Toledo-y-Gonzalez-de-Molina-Metabolismo-social.pdf>

- Torres, C. A. (2012). *La Educación popular Trayectoria y Actualidad* (2 ed.). Bogotá: El Vúho Ltda.
- Torres, C. A. (2013). *El Retorno a la Comunidad* (1 ed.). Bogotá: El Búho Ltda.
- Weber, M. (1964). *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva I*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.

ANEXO 1: Guion de sistematización.

Guion para el taller de sistematización de la experiencia de Maestra Vida

Para estos talleres se plantea la participación de todos y todas en el proceso, se hará la conformación de subgrupos de sistematización para los ejercicios y la realización de diálogos personales y grupales a algunos participantes, todo esto para analizar el recorrido de la sistematización de la experiencia de Maestra Vida.

En este sentido le apostaremos al proceso de sistematización que hace la inclusión de diferentes niveles de relato, unos de carácter colectivo y otros de carácter personal, tomando los temas claves reincidentes, eventos históricos puntuales en la práctica de la experiencia que dan cuenta de su identidad y de los procesos de organización propias.

Asumimos como referente la sistematización de experiencias propuesta por Oscar Jara. La propuesta de sistematización de la experiencia es poner en práctica una versión de la metodología de la Red Alforja. Presentamos a continuación los diferentes pasos de dicha propuesta.

1. Punto de partida.
2. Definiendo nuestro proceso de sistematización.
3. Reconstruyendo la historia.
4. Nuestra interpretación de la experiencia.
5. Reconociendo los legados y saberes de la experiencia.
6. Compartiendo nuestros saberes a otros.
7. La reflexión continúa.

En razón de ello, se identificaron quienes eran los actores de la experiencia, y se diferenciaron los roles que cada uno de ellos/as iban a tener en el proceso.

Posteriormente se avanza en la etapa de definición del proceso de sistematización. Nos guiamos por las tres grandes cuestiones que plantea Jara en un proceso de sistematización, y que nos ayudaron a concretar el camino en la sistematización de la experiencia.

1. ¿Para qué queremos sistematizar?
2. ¿Qué queremos sistematizar?
3. ¿Qué aspectos nos interesan de la experiencia sistematizar?

Luego se hicieron los talleres con estas herramientas:

La herramienta de la culebra.

En un paleógrafo de grandes dimensiones dibujamos una culebra. En la cola de la serpiente marcamos la fecha de inicio de la experiencia y en la cabeza la fecha de finalización. Ambas fechas hacen relación con el objeto de la sistematización de la experiencia. Una vez dibujada esta serpiente, se propone reflexionar sobre los momentos que han sido más significativos en la experiencia.

Matriz de los hitos:

Con la idea de ordenar y clasificar mejor la información recogida en la culebra se propone realizar una matriz por cada uno de los hitos, indicando la fecha de inicio y fin. Las columnas de la matriz se ordenaran en función de la actividad, el objetivo, metodología, los participantes, los resultados obtenidos y el lugar en el que las actividades tuvieron parte.

Árbol de preguntas generadoras:

Con el fin de plasmar de forma organizada la interpretación, se propuso la técnica árbol de preguntas generadoras, en el que se dibuja un árbol con su respectivas ramas. En la base se situaron los principios y valores de la experiencia, en el tronco se registraron los temas seleccionados y en sus ramas las preguntas que apoyaban el análisis de la información sobre la experiencia.

Después del análisis logrado, se avanza en la siguiente etapa correspondiente, reconociendo saberes y legados de la experiencia, en el cual se formularon los aprendizajes y posibles reconocimientos para otras experiencias y los retos para el futuro.

La pregunta de la pregunta:

Una última estación del recorrido en la espiral ha sido la reflexión continua, en este punto la organización se le propondrá continuar con el proceso de la reflexión, que no se agota en la última estación de la espiral

ANEXO 2: Componentes del trabajo de la Corporación Maestra Vida.

Proyectos Productivos Pedagógicos

Para Fortalecer La Relación De Respeto Con El Entorno Natural

Agroecológicos: Cultivo en Biohuertos, elaboración de bioabonos, y biopreparados para el control de enfermedades y el cultivo de plantas.

Recuperación de especies nativas. Guandul, maíz, variedades de yuca.

Sendero ecológico: Bosque, Jardines

Cría de especies menores: curíes, pollos, cerdos, gallinas

Para Fortalecer La Capacidad Creadora Y Transformadora

Procesamiento de harinas

Producción de papel a partir del reciclaje

Elaboración de libros de cuentos en imprenta manual.

Elaboración de tarjetas y empaques

Para Aprender A Convivir En Interculturalidad, Solidaridad Y Respeto

Participación en los trueques de las comunidades indígenas.

Participación en eventos de intercambio de experiencias

Apoyo a procesos de desarrollo comunitario

Construcción de espacios alegres, cálidos para el encuentro y el afecto

Estrategias de participación

La Asamblea: La asamblea es el espacio de toma de decisiones, posibilita la formación para la democracia; los acuerdos que se pactan en la Asamblea son de estricto cumplimiento. Se elige un coordinador o coordinadora mediante voto secreto y con base en el Plan de trabajo que presenten los y las candidatas. La función del Coordinador o Coordinadora es moderar la Asamblea, registrar los acuerdos y estar pendiente de su cumplimiento. Los niños y niñas expresan todas sus ideas, problemas relacionados con el trabajo Pedagógico, en su relación con sus compañeros, profesores, espacios, con el trabajo tanto material como intelectual. Si un niño tiene problemas, una inquietud o un planteamiento, debe exponerlos ante la asamblea, no importa que sea sencillo o complejo. La Asamblea define correctivos para mejorar comportamientos poco deseados, los cuales se registran en los Acuerdos para la Convivencia.

Minga; Trabajo Colaborativo. Los niños desarrollan una práctica de trabajo cooperado y solidario, no sólo en lo académico, sino también en el desarrollo

de proyectos productivos., proyectos artísticos de intercambio o proyectos de investigación. Esta estrategia es muy importante para tener en cuenta en la educación. Es aplicable a problemas específicos en cada comunidad y los estudiantes aprenden a trabajar en grupo, a ayudarse entre ellos. Este acercamiento posibilita la práctica en el manejo de conflictos, el respeto a la opinión de los otros, la aceptación de las diferencias, el desarrollo de habilidades argumentativas, la formación de actitudes éticas. Esta minga se extiende a nivel de comunidad donde se lideran entre todas actividades a realizar en las diferentes jornadas que planifican en el año.

Pedagogía del Trabajo: Se retoma de Celestin Freinet su concepto de “Educación a través del trabajo”, enfocado en el trabajo como proceso espontáneo de reorganización de la vida en la escuela y la sociedad; con la Pedagogía de la Liberación de Paulo Freire (1970), se orienta la formación en la libertad, la autonomía, el compromiso y la responsabilidad.

Se está de acuerdo con Freinet en que el trabajo es la base de cada actividad humana, del desarrollo de seres humanos en su integralidad como individuo y colectividad. Por consiguiente el trabajo productivo es un principio pedagógico para la formación y el desarrollo de conocimiento.

Por ejemplo, los niños elaboran sus textos con las técnicas de la imprenta, elaboran libros, los cuales van a enriquecer los rincones de lectura en las escuelas rurales integradas a la Corporación. Este trabajo, posibilita el desarrollo de la creatividad, el afianzamiento de la autoestima, el trabajo solidario, pensando en los otros, la responsabilidad y seriedad en lo que se emprende, el afecto, la sensibilidad. Desde las habilidades comunicativas, posibilita un mejor uso del lenguaje, el conocimiento sobre estilística, aporta a mejorar los niveles de lectura.

La formación espiritual a través de la formación artística

Los pueblos y las diferentes culturas en todos los tiempos han encontrado en la danza, la música, el teatro, las artes plásticas, una forma de expresión y una manera de comunicar e interpretar el mundo. Desde esta concepción en Maestra Vida se acerca al niño a la danza, al ritmo, a la música, la pintura, las artesanías, en cuya preparación se posibilitan múltiples desarrollos psicomotores y sentimientos, pues se preparan siempre pensando en que se ofrecerá para otros, ya sea los padres en la celebración del Día de la Familia o en eventos comunitarios más amplios.